Rok V

Nr. 3

SPRAWY NAUCZYCIELSKIE

NZP

TREŚĆ:

Redaguje w imieniu Komitetu **Łyszczarczyk Leon.**

Redaktor odpowiedzialny: **Jaworski Zygmunt.**

Pismo wychodzi 10-go każdego miesiąca prócz feryj wakacyjnych.

Cena numeru 60 gr. — dla członków Związku N. P. 50 gr.

Prenumerata roczna 6 zł. — dla Związkowców 5 zł.

Ceny ogłoszeń: 1 str. — 100 zł., 1/2 str. — 60 zł., 1/4 str. — 50 zł., 1/8 str. — 30 zł.

Drobne ogłoszenia po 20 gr. za wyraz.

Okładkę projektował kol. J. Pawlik.

Zakłady Graficzne „ZNICZ“ w Wilnie.

Rok V. Wilno — Listopad — 1934 Nr. 3.

SPRAWY NAUCZYCIELSKIE

MIESIĘCZNIK POŚWIĘCONY SPRAWOM ORGANIZACYJNYM, SPOŁECZNO-OŚWIATOWYM ORAZ PEDAGOGICZNO-DYDAKTYCZNYM

ORGAN ZARZĄDU WILEŃSKIEGO OKRĘGU ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

Redakcja i Administracja: Wilno, ul. 3 maja 13 m. 7. — Tel. 1476. P. K. O. 81.300.

Badania nad sferą moralną młodzieży wileńskich szkół powszechnych.

Nie da się zaprzeczyć, że poznanie sfery moralnej naszej młodzieży szkolnej należy do najbardziej aktualnych spraw wychowawczych, które zainteresować powinny każdego nauczyciela-wychowawcę. Jakkolwiek kwestja moralności naszej młodzieży szkolnej była już nieraz przez różnych pedagogów i psychologów rozpatrywana, i jakkolwiek na temat ten napisano już bardzo dużo rozpraw i artykułów, ograniczają się one wyłącznie do rozważań teoretycznych, nie biorąc pod uwagę źródła najpoważniejszego, jakie stanowić może w tym wypadku wypowiedzenie się samej młodzieży. Nic więc dziwnego, że nie poznano się dotąd na sferze moralnej naszej młodzieży szkolnej, szczególnie młodzieży współczesnej szkoły powszechnej, której moralność jest przecież inna, aniżeli naprz. młodzieży przedwojennej, wychowanej w atmosferze i warunkach zupełnie innych, a niewątpliwie i dla niej korzystniejszych. Współczesne młode pokolenie, szczególnie zaś dzieci warstw uboższych, wychowuje się w wyjątkowo ciężkich warunkach życiowych, które wycisnąć muszą swe piętno i na jego psychice, a temsamem i na jego sferze moralnej. I tak bezrobocie oraz kryzys, trapiące od lat kilku społeczeństwa całego świata, odgrywają w tym wypadku dominującą bodajże rolę. Głód i nędza, walka o kawałek chleba, który dla utrzymania się przy życiu przecież zdobyć trzeba, nieumiejętność wychowywania, zbyt wczesne uświadamianie, względnie samouświadamianie się dzieci [1]), — oto główne przyczyny, które wpłynęły na prze-

[1]) Piszący ma tu na myśli uświadamianie płciowe.

kształcenie się jej sfery moralnej. Nasza dzisiejsza młodzież nie jest taką, jaką była kiedyś. Inne są jej zasady postępowania, które niejednokrotnie wchodzą w kolizję z ogólnie obowiązującemi zasadami etycznemi, a nawet przepisami kodeksu karnego. Piszący ma tu przedewszystkiem na myśli popełniane przez naszą młodzież kradzieże, które mają miejsce czyto na terenie szkoły, czy też w życiu pozaszkolnem. Zrozumiałą byłoby dla nas jeszcze rzeczą, jeśli naprz. uczeń biedny, przychodząc głodny do szkoły, zabierze koledze swemu śniadanie, by spożyć je za chwilę w miejscu odosobnionem. Ale zagadką staje się już wtedy dla nas fakt, jeśli ten uczeń, to chłopiec rodziców naprawdę zamożnych [2]), albo jeśli uczniowie zabierają czasem w szkole rzeczy takie, z których nie mają najmniejszego pożytku. A niestety i to ma miejsce. Będąc kiedyś z uczniami seminarjum naucz. na hospitacji, w jednej z miejscowych szkół wileńskich, stwierdził piszący, że z kilku czapek, należących do uczniów seminarjum, a znajdujących się w szatni szkolnej, zerwano blaszane odznaki uczniowskie. Przykład niniejszy, jak i rozmowy, jakie przeprowadził piszący na ten temat z nauczycielami, pracującymi w szkołach powszechnych, doprowadziły go do wniosku, że zjawisko to występuje już obecnie na terenie każdej szkoły, nie wykluczając nawet średniej, i nabrało charakteru jakby „nagminnego".

Ponieważ zaś zarzuty, dotyczące sfery moralnej naszej młodzieży są z dnia na dzień coraz częstsze i poważniejsze, postanowił piszący zagadnienie to zbadać bliżej; w tym też celu przeprowadził wśród wspomnianej młodzieży odpowiednie badania ankietowe, których wyniki, choć ramowe, stanowią treść niniejszej pracy.

Ankieta sama była bardzo prosta, bo zawierała jedno tylko pytanie; dlatego też miała ona charakter zwykłego, pisemnego wypracowania szkolnego, w którem mogli się dowolnie wypowiedzieć badani osobnicy. Była ona też anonimowa, a przeprowadzona przez piszącego, którego ani jeden z badanych osobników nie znał, gwarantowała jak najobszerniejsze i wszechstronne wypowiedzenie się. Pytanie, względnie temat wypracowania, było następujące: „Co, i w jakim celu, zrobiłbym (zrobiłabym), gdybym był(a) niewidzialnym(ą)?". Mimo, że pytanie było jasne, zrozumiałe i niesugestywne, mogą uczynić czytelnicy zarzut, że odpowiedzi mogły być nieszczere, względnie też — biorąc

---

[2]) Piszący zna wypadek taki, jaki miał miejsce w jednem z gimnazjów. Oto uczeń jednej z wyższych klas, mający rodziców bardzo zamożnych, okradał systematycznie swoich młodszych kolegów, zabierając im śniadania, oczywiście najsmaczniejsze.

pod uwagę zbyt bujną nieraz wyobraźnię dziecka — mogły być „wybujałe“ i dalekie od rzeczywistości.

Niewątpliwie, że miała tu szerokie pole do popisu wyobraźnia dziecka, lecz pamiętać należy, a co wykazał też w przeprowadzonych przez siebie badaniach psycholog niemiecki Busemann, że „dziecko dąży zawsze uparcie i konsekwentnie ku temu, aby wytwory jego fantazji nabrały charakteru realnego, stały się rzeczywistością“ [3]).

Jakkolwiek — jak już uprzednio wspomniano — pytanie było jasne i zrozumiałe, pominął piszący w badaniach swoich dzieci klasy pierwszej, wątpiąc w ich poprawne i wyczerpujące wypowiedzenie się na powyższy temat. Zresztą przekonał się o tem na dzieciach klasy drugiej, które dały odpowiedzi również bardzo skromne, ujęte bardzo często w jednem zdaniu. Fakt ten potwierdza więc wyniki badań Piaget'a który wykazał, że zdolność do bezpośredniej introspekcji pojawia się dopiero między 9 a 11-ym rokiem życia, zależnie od rozwoju umysłowego dziecka [4]).

Ogółem udało się piszącemu zebrać 626 odpowiedzi [5]); z tej liczby wycofał zupełnie 29 odpowiedzi, ponieważ były bez treści, albo też wątpił w ich wiarogodność.

Pozostałe 597 odpowiedzi pochodzą od uczniów i uczenic klas II—VII, według zestawienia, wyszczególnionego na tablicy pierwszej:

Tablica 1.

Klasa	Chłopcy	Dziewczęta
II	28	49
III	86	36
IV	72	46
V	65	47
VI	68	38
VII	24	38

---

[3]) Busemann A. Dr., Die Jugend im eigenen Urteil (Eine Untersuchung zur Jugendkunde). Verlag von Julius Beltz, Langensalza.

[4]) Piaget Jan Dr., Mowa i myślenie u dziecka. Książnica-Atlas, Lwów —Warszawa 1929, str. 148—184.

[5]) Za umożliwienie mi przeprowadzenia wspomnianych badań na terenie wileńskich szkół powszechnych, składam W. Panu Inspektorowi Starościakowi moje najserdeczniejsze podziękowanie. Autor.

Dane liczbowe, cytowane w pracy, bądź też przedstawione na następnych tablicach, ujęte są w odsetkach (%), a liczby w nawiasach po każdej cytowanej odpowiedzi, podają wiek danego ucznia, czy też uczenicy; odpowiedzi, pochodzące od chłopców, oznaczone literą m., a odpowiedzi dziewcząt — literą ż. Jak już uprzednio zauważyliśmy, ankieta zawierała jedno tylko pytanie, pozostawiając tem samem wypytywanym pole do jak najobszerniejszego wypowiedzenia się. Temu zawdzięczać należy, że ogół badanej młodzieży — oczywiście za wyjątkiem klasy drugiej — podał zwykle kilka różnych faktów, które dały się zgrubsza ująć w sześć grup, wyszczególnionych na tablicy drugiej.

Z zestawienia tego stwierdzić możemy, do czego byłoby dziecko zdolne, czyli inaczej mówiąc, co potrafiłoby uczynić, gdyby zamierzenia jego nie napotkały na trudności, wzgl. też nie były przez kogokolwiek z otoczenia zauważone. I oto ze zdumieniem pewnem dowiadujemy się o rzeczach wręcz rewelacyjnych, o które nie podejrzewałby może swoich wychowanków niejeden z wychowawców. To dziecko, któremu ufaliśmy dotąd nieraz bezgranicznie, to dziecko, które cieszyło się w oczach naszych jak najlepszą opinją, zdziera niespodziewanie zasłonę ze swego oblicza, i rysuje przed nami obraz swego charakteru, swej sfery moralnej. A obraz ten nie jest wcale pocieszający, jeśli spojrzymy na zestawienie,, ujmujące w grupy poszczególne fakty, jak i dane ich liczbowe.

Przypatrzmy się więc im bliżej.

Otóż pierwszym co do częstości faktem, wymienionym przez badaną młodzież, to pragnienie odbywania bezpłatnych podróży, które umożliwiłyby im poznanie piękniejszych miast, względnie okolic, dalej poznanie Polski, Europy, a nawet krajów pozaeuropejskich. Już na pierwszy rzut oka stwierdzić możemy, że — jeśli chodzi o chłopców — w miarą rozwoju lat pragnienia te wzrastają, i to w dość wysokim stopniu, dochodząc do punktu kulminacyjnego w klasie siódmej, gdzie 83% chłopców wypowiada takie właśnie pragnienia. Nieco inaczej przedstawia się natomiast sprawa ta u dziewcząt, u których — w porównaniu z chłopcami — odsetek ten jest blisko o połowę mniejszy i dochodzi do punktu kulminacyjnego w klasie czwartej, obejmując 54% dziewcząt.

Czytamy nieraz w prasie codziennej, że uczeń takiej lub innej szkoły, po zabraniu rodzicom pewnej sumy pieniężnej, opuścił dom i wyjechał w niewiadomym kierunku. Odpowiedzi, jakie poniżej przy-

Tablica 2.

KLASA	Co uczyniliby badani osobnicy, gdyby byli niewidzialni:											
	Odbywaliby podróże celem zwiedzenia Polski, Europy i krajów pozaeuropejskich		Kradliby celem zdobycia pieniędzy, zabawek, słodyczy, żywności, strojów, odzieży i innych rzeczy		Płataliby przeróżne figle i psoty, nie wyłączając nawet bicia		Odwiedzaliby kina, teatry, zabawy i różne imprezy sportowe		Czytaliby niedostępne, interesujące ich powieści, opisy i t. p. książki		Pragnęliby doznawać przeżyć erotycznych lub seksualnych	
	chł.	dz.	chł	dz.	chł.	dz.	chł.	dz.	chł.	dz.	chł.	dz.
II	21	6	28	14	7	—	—	—	—	8	—	—
III	44	33	37	27	16	11	7	—	9	38	—	—
IV	66	54	47	56	27	52	19	14	6	12	—	13
V	73	48	55	65	49	55	30	25	11	13	—	17
VI	79	36	35	58	44	31	23	52	—	6	2	36
VII	83	31	16	42	33	15	46	47	—	—	12	47
Średnia arytm.	61	34,66	36,33	43,66	29,33	27,33	20,83	21,33	4,33	12,83	2,33	18,83

toczymy, wyjaśnią nam właśnie pobudki, które kierowały nim w danym wypadku; oto kilka ciekawych odpowiedzi [6]):

1) „Gdybym była niewidzialna, to ja usiadłabym na taksówkę i pojechała zobaczyć Warszawę, i mnieby nikt nie widział" (8 l. ż.).

2) „Gdybym był niewidzialny, usiadłbym na pociąg i pojechał zobaczyć Marszałka i Prezydenta do Warszawy" (9 l., m.).

3) „Gdybym była niewidzialną, zwiedziłabym wszystkie miasta, pojechałabym do Częstochowy, do Krakowa, zwiedzić Wawel, do Warszawy, a potem pojechałabym do takiego kraju, gdzie jest dużo pamiątek, pozostałych z dawnych czasów" (10 l., ż.).

4) „Ja gdybym był niewidzialny, pojechałbym do Poznania, zwiedziłbym ogród zoologiczny, potem do Warszawy zobaczyć pałac Pana Marszałka Józefa Piłsudskiego, a potem pojechał zwiedzić Rumunję, Francję, Czechosłowację i Amerykę, bo jeździłbym wszystkiemi kolejami, i niktby mnie nie widział" (10 l., m.).

5) „Gdybym była niewidzialna, chodziłabym zwiedzać synagogi, cerkwie i inne świątynie, gdyż dużo słyszałam o nich ciekawych rzeczy. Chodziłabym często na różne wystawy i jeździła do miast, gdzie jest dużo pamiątek i ładnych rzeczy. Poszłabym do więzienia i do P.K.O., aby zobaczyć, jakie tam są kasy pod ziemią i ile tam jest pieniędzy" (13 l., ż.).

6) „Gdybym był niewidzialny, pojechałbym nad morze, wsiadłbym do żaglówki i pojechał zwiedzać inne kraje. Cieszyłbym się, że mogę zobaczyć zadarmo dużo ładnych rzeczy i jeździć do nieznanych mi krajów i wysp i walczyć z dzikiemi ludami. Pojechałbym też do Ameryki zobaczyć wodospad Niagary. Zwiedzałbym wyspy, gdzie używałbym dużo różnych przygód, a potem badałbym głębiny morskie. Pieniędzy od nikogo nie potrzebowałbym, bo byłbym niewidzialny" (14 l., m.).

Drugim co do częstości faktem, wymienianym przez młodzież, to dążność do zaspokojenie jej pragnień i zachcianek, dla osiągnięcia których jest nawet gotowa dopuścić się kradzieży. I w tym wypadku odsetek osobników takich jest bardzo wielki, bo średnia arytm. wynosi u chłopców 36,33%, a u dziewcząt 43,66%, a do puktu kulminacyjnego dochodzą dążenia te — zarówno u chłopców jak i u dziewcząt — już w klasie piątej, i sięgają do 65%. W następnych zaś klasach, a miano-

[6]) Przytoczonych powyżej odpowiedzi uczniów, względnie uczenic, nie skorygował piszący w żadnym przypadku, zachowując ich styl i język.

wicie w klasie szóstej i siódmej, maleje odsetek ten bardzo poważnie, szczególnie u chłopców, bo spada aż do 16%. Obniżkę zaś tę należy tłumaczyć tem, że na ostatnie dwa lata pobytu ucznia w szkole powszechnej przypada — jak to stwierdza Mendousse — właściwy rozwój pojęć dobra i zła [7]), i stąd owe ograniczenia w zamiarze popełniania kradzieży i t. p. czynów nieetycznych.

Ale bardziej ciekawym i trudnym do uwierzenia jest jeszcze fakt, że skłonności do kradzieży występują u dziewcząt częściej, aniżeli u chłopców; dotyczy to wszystkich klas od czwartej wzwyż, gdzie dane liczbowe, otrzymane od dziewcząt, są zawsze wyższe od danych liczbowych chłopców, a w klasie siódmej przewyższają o 36%.

Czem więc należy tłumaczyć ten objaw?

Znaną jest powszechnie rzeczą, że dziewczęta mają naogół większe wymagania życiowe, aniżeli chłopcy, i stąd ta ujawniająca się u nich dążność w kierunku zdobycia wszystkiego, co posiadają dziewczęta zamożniejsze, z któremi spotykają się przecież na każdym kroku [8]). Uczuć zazdrości czy to w dziedzinie strojów, czy ogólnego dobrobytu, ujawniających się u dziewcząt biednych, w stosunku do zamożniejszych, nie jest w stanie nic sparaliżować. Chcą poprostu zdobyć i posiadać to wszystko, z czego korzystają dziewczęta zamożne i dlatego zdolne są nawet do tak nieetycznych czynów. Oto kilka charakterystycznych na ten temat wypowiedzeń, pochodzących zarówno od chłopców, jak i dziewcząt

1) „Gdybym była niewidzialna, tobym brała wszystko, co mi w ręce wpadnie“ (8 l., ż.).

2) „Gdybym był niewidzialny, tobym ja poszedł do sklepu i wziął pieniądze. Potem poszedłbym do cukierni i wziął ciastek i lodów i nikt mnie nie widzi“ (8 l., m.).

3) „Gdybym ja była niewidzialna, poszłabym do sklepów i na brała modnych sukienek, bo ja chcę modnie się ubierać. Brałabym wszystko, coby mi się mogło przydać, bo byłabym niewidzialna“ (10 l., ż.).

4) „Gdybym był niewidzialny, poszedłbym do sklepu zabawek i wykradł najładniejsze zabawki“ (10 l., m.).

5) „Gdybym był niewidzialny, poszedłbym do Ostrej Bramy i wykradł całe srebro i złoto. Tak samo zrobiłbym na Jasnej Górze w Częstochowie. Później pojechałbym do Warszawy, zabił w kasie P.K.O.

---

[7]) Mendousse P., L'âme de l'adolescent, Paris 1928.

[8]) Dodać należy, że w ankiecie tej brały przeważnie udział dziewczęta, rekrutujące się ze środowisk robotniczych oraz bezrobotnych.

kasjera i wykradł wszystkie pieniądze. Potem powodziłoby mi się dobrze, bo kupiłbym sobie ładny samochód i samolot, jadłbym dobrze i pił wino i wódki, ubierał się ładnie i jeździł po całym świecie" (12 l., m.).

6) „Gdybym była niewidzialna, wzięłabym Matce Boskiej jej drogocenne szaty, wyszyte perłami i ozdobione brylantami i kamieniami drogocennemi" (12 l., ż.).

7) Gdybym był niewidzialny, pozabijałbym wszystkich bogatych żydów i zabrał im cały majątek. Potem poszedłbym do gimnazjum, wykradł dokumenty i pieczęcie i wystawił sobie dyplom, aby zostać wyższym urzędnikiem" (14 l., m.).

8) „Gdybym była niewidzialna, wchodziłabym do sklepów i kradła wszystko, co jest do jedzenia, bo mój tatuś jest bezrobotnym i cierpimy głód" (13 l., ż.).

Bardzo interesująca jest poniższa odpowiedź dziewczynki, którą charakteryzuje między innemi dość silnie już rozwinięty instynkt macierzyński; oto co pisze ona:

„Gdybym była niewidzialna, poszłabym do domów, gdzie są ładne, małe dzieci i wykradłabym je, bo ja bardzo lubię małe dzieci i wychowałabym je sama" (14., ż.).

Na trzeciem z kolei miejscu wypadnie wymienić złośliwość, jaka ujawnia się u naszej młodzieży wobec osób drugich, czyto najbliższych członków rodziny, czy też osób dalszych. Z odpowiedzi, jakie poniżej cytujemy, można domyślić się, z jakiem zadowoleniem płatałyby one przeróżne psoty i figle a nawet były zdolne do „bicia" i czynów poniekąd zbrodniczych, gdyby nie groziły one przykremi dla niej następstwami. I w tym wypadku dane procentowe są naogół dość wysokie, jeśli średnia arytmetyczna wynosi u chłopców 29,33%, a u dziewczynek 27,333%. Również i przy tym objawie dochodzi odsetek do punktu kulminacyjnego w klasie piątej. Rzecz jednak charakterystyczna, że jakkolwiek jest on w klasach czwartej i piątej wyższy u dziewcząt, aniżeli u chłopców, przedstawia się już zupełnie inaczej w klasach następnych, t. j. szóstej i siódmej, gdzie ulega zmniejszeniu aż do 15%, oczywiście na korzyść dziewcząt. Przypatrzmy się najpierw kilku odpowiedziom, w których przebija się ta, mniej lub bardziej szkodliwa dla otoczenia złośliwość:

1) „Gdybym był niewidzialny, tobym rzucał ludziom pakunki na ziemię" (8 l., m.).

2) „Gdybym był niewidzialny, chodziłbym po ulicy i wypuszczał z rowerów i samochodów powietrze, aby nie mogły jeździć" (9 l., m.).

3) Gdybym była niewidzialna, pozabierałabym wszystkie ławki w Bernardynce i powrzucała je do Wilji“ (10 l., ż.).

4) „Gdybym był niewidzialny, chodziłbym po ulicy i wszystkim żydom brody ucinał“ (11 l., m.).

5) „Gdybym była niewidzialną, chodziłabym w nocy po domach i straszyła ludzi, aby nie mogli spać“ (12 l., ż.).

6) „Gdybym był niewidzialny, poszedłbym do miasta i potłukł okna, wystawy i żarówki. Poprzewracałbym ludzi, dorożki i taksówki. Lałbym wodę do kominów i kieszeni. Zamki w drzwiach zasypałbym piaskiem, aby ludzie nie mogli wyjść z domów. Kobietom ściągałbym z głowy kapelusze i wrzucał do błota“ (13 l., m.).

7) „Chodziłabym po ulicy i nogi wszystkim podstawiała, żeby się przewracali i nosy rozbijali. W nocy, gdyby spali, przychodziłabym do ludzi i szczypała ich, a ktoby spał z otwartą buzią, włożyłabym mu do ust całe gniazdo pszczele i zamknęłabym mu usta. Takbym robiła, bo by mi się to podobało“ (14 l., ż.).

Lecz włród tej grupy osobników mamy i typy takie, u których występują już bardzo wyraźnie instynkty zbrodnicze i które byłyby zdolne nietylko do zadawania urazów cielesnych, ale nawet i czynów zbrodniczych; oto ich własne wyznania:

1) „Gdybym był niewidzialny, chodziłbym po ulicy i bił wszystkich burżujów, którzy bogacą się naszą krzywdą“ (13 l., m.).

2) „Gdybym była niewidzialną, zadusiłabym wszystkich żydów w Wilnie i zabrała im pieniądze“ (13 l., ż.).

3) „Następnie popaliłabym wszystkie wielkie domy i fabryki, bo ja tak lubię patrzeć, jak jest wielki ogień“ (14 l., ż.).

4) „Gdybym był niewidzialny, wysadziłbym prochem wszystkie mosty i rozśrubował szyny, aby się pociągi rozbijały“ (14 l., m.).

Odpowiedzi te świadczą jak najgorzej o sferze moralnej odpowiadających, i nie będziemy — zdaje się — zbyt dalecy od prawdy, jeśli powiemy, że osobnicy ci, o ile nie ulegną w międzyczasie dodatnim wpływom wychowawczym, należeć będą przypuszczalnie w przyszłości do świata przestępczego.

Następną zaś grupę stanowią ci osobnicy, którzy dlatego chcieliby być niewidzialnymi, aby mogli swobodnie uczęszczać na przedstawienia do kin, względnie teatrów, dalej na zabawy, albo też na wszelkiego rodzaju imprezy sportowe, interesujące szczególnie chłopców. Dane procentowe wykazują jednak, że odsetek ten jest u chłopców nieco niższy aniżeli u dziewcząt; u ostatnich wynosi on bowiem 21,33%, podczas gdy u chłopców 20,83%. Dziewczęta wymieniają na pierwszem

miejscu teatry i kina, a potem zabawy i imprezy sportowe, podczas gdy chłopcy stawiają znowu na pierwszym planie imprezy sportowe, następnie kina i wreszcie teatry i zabawy. Oto kilka ciekawych odpowiedzi:

1) „Gdy mnieby nikt nie widział, chodziłbym na wszystkie zawody i wyścigi, bo nie musiałbym płacić wstępu" (9 l., m.).

2) „Pozatem chodziłbym zadarmo do kina i teatru, bo niktby mnie nie widział" (10 l., m.).

3) „Gdybym była niewidzialna, chodziłabym do kina i teatru na piękne obrazy. Chodziłabym też na różne bale" (13 l., ż.).

4) „Chciałbym być niewidzialnym, bo wtedy wsiadłbym do samolotu i jeździł z pilotem na wyścigi za darmo" (14 l.,m.).

Piątą z kolei grupę stanowią znowu ci, którzy dlatego chcieliby być niewidzialnymi, aby mogli czytać interesujące ich powieści, opisy i t. d., które w normalnych warunkach są dla nich naogół niedostępne; oto co piszą oni sami:

1) „Gdybym była niewidzialną, zaszłabym do księgarni i czytała ładne książeczki" (8 l., ż.).

2) „Potem chodziłbym do księgarni i zabierał opisy innych krajów i głębin morskich, bo ja jestem bardzo ciekawy, jak tam wygląda" (11 l., m.).

3) „Poszłabym też do księgarni albo bibljoteki i wzięła taką książkę, która opisuje, jak się dzieci rodzą, bo ja tego dobrze nie wiem, a mamusia mówi, że bocian je przynosi, a ja wiem, że to nieprawda" (13 l., ż.).

I w tym wypadku jest odsetek ten większy u dziewcząt aniżeli u chłopców, i to blisko trzykrotnie. Jakkolwiek wszystkie te przykłady można było podciągnąć pod grupę drugą, t. j. „kradzieże", piszący nie uczynił tego jednak, a to ze względu na pobudki, jakie osobnikami temi kierują. W odpowiedziach nie doszukano się bowiem tendencyj do kradzieży, ile raczej zamiłowania do czytelnictwa, czego nie można przecież zaklasyfikować do objawów ujemnych. U osobników tych jest krąg zainteresowań tak szeroki, że szkoła nie może ich zaspokoić; widać z tego również, że bibljoteki szkolne muszą być bardzo ubogie i dlatego rodzą się w umysłach naszych wychowanków takie właśnie pomysły. Zresztą możnaby potrzebom tym i w inny sposób zaradzić, ale to nie jest już tematem naszej pracy.

(c. d. n.).

Marjan Mituła

Testy i ich rola w szkolnictwie powszechnem.

Drukując artykuł kol. Buczowskiego nadmieniamy, że rozprawkę traktujemy jako wprowadzenie czytelnika w zagadnienie. Równocześnie podkreślamy, że na terenie naszego Okręgu Szkolnego zagadnieniem testowania (szczególnie jeśli idzie o wyniki nauczania) interesuje się silnie Komisja Pedagogiczna Z. N. P. w Wilnie, która współpracuje w tym zakresie z Poradnią Dydaktyczno-Wychowawczą K. O. S. W. Dodajemy, że w następnym numerze „Spraw" do zagadnienia powrócimy. REDAKCJA.

Od trzech mniejwięcej lat obserwujemy na terenie naszego szkolnictwa powszechnego ciekawe bądźcobądź zjawisko: wraz z przyrostem dzieci w szkole i przepełnieniem klas, wraz z narastaniem coraz większych trudności w realizowaniu programu wychowania i nauczania, zjawiają się na horyzoncie pracy nauczycielskiej dwa nowe odcinki pracy: testy i „arkusze obserwacyjne", „karty indywidualności" i t. p.

Paradoksalna napozór sytuacja. A jednak...

Odkładając rozpatrzenie „arkuszy obserwacyjnych", „kart indywidualności" na później — postaram się dzisiaj wyjaśnić, chociaż częściowo, to pierwsze zjawisko: pojawienia się w praktyce codziennej testów.

Od trzech lat stosuje się na terenie m. st. Warszawy t. zw. „powszechne testowanie" testami wiadomości, „normami" celem promowania ucznia.

Od trzech lat również stosuje się na terenie m. st. Warszawy w VI rejonie wizytacyjnym testowanie testami własnemi, opracowanemi przez uczestników „konferencji rejonowej".

Od trzech lat wreszcie stosuje się na terenie całego szkolnictwa powszechnego testy inteligencji M. Grzywak-Kaczyńskiej.

Od szeregu lat stosuje się testowanie testami wiadomości (w celach eksperymentalnych) w okręgach krakowskim i śląskim.

Podczas plenarnego zebrania Wydziału Pedagog. Z. N. P. w dniach 8 i 9 czerwca 1934 r. zapowiedzieli przewodniczący Komisyj Pedagog. przy Okręgach Z. N. P. próby zastosowania testów w praktyce szkolnej, celem zapobiegania zjawisku drugoroczności oraz celem ugruntowania nowoczesnej oceny ucznia i jego pracy. Wyraźnie wypowiedział się w tej sprawie Okręg Wileński (przez usta kol. Lisowskiego), gdzie zapowiedziano stosowanie testów wiadomości. Podobnie rzecz przedstawia się w okręgach: poznańskim (kol. dr. Schwartz), łódzkim (kol. Kamińska), śląskim (kol. dr. Sobolski), krakowskim (kol. Głębocki).

Zbyt długo byłoby wyliczać wszystkie próby stosowania testów inteligencji i testów wiadomości w praktyce szkolnej szkolnictwa powszechnego (ciekawi tego — znajdą je w przytoczonej literaturze) — uogólnię więc mój pogląd: szereg instytucyj nauczycielskich opracowuje i stosuje dziś w praktyce testy.

Są w użyciu dwojakiego rodzaju testy: testy inteligencji i testy wiadomości, a stosowane bywają łącznie lub oddzielnie.

Nie mojem jest w tej chwili zadaniem rozpatrzenie powstawania (t. j. konstruowania) testów, oraz sposobów ich stosowania — pragnę natomiast zatrzymać dziś na chwilę uwagę czytelnika nad zagadnieniem: *dlaczego właśnie obecnie* widzimy tak silny nacisk na stosowanie *właśnie testów* w praktyce szkolnej.

I.

Nowe programy przyniosły nam znane ogólnie, t. zw. „wyniki nauczania“.

Wprowadzenie do programów „wyników nauczania“ jest dla nowych programów głęboko uzasadnione.

1) Plastyczność obecnych programów i dostosowanie treści do warunków lokalnych;

2) Powołanie nauczycielstwa do „współtworzenia“ własnych (lokalnych) programów, a w związku z tem —

3) Konieczność wskazania nauczycielstwu zagadnień istotnych, dostosowanych do wieku i rozwoju uczniów, t. zn. zrębu programowego — i

4) Konieczność wskazania nauczycielstwu czego wymagać się od nich będzie, a czynnikom kontrolującym (działalność nauczycielską) zakresu ich wymagań podczas wizytacyj.

Oto garść motywów, które złożyły się zapewne na wprowadzenie do programów nowej pozycji: „wyników nauczania“.

Ze stanowiska rozpatrywanego w tej chwili zagadnienia, najważniejsze są dla nas dwa ostatnie momenty: jeden dotyczący dostosowywania materjału naukowego do „wieku i rozwoju“ ucznia, a drugi dotyczący momentu kontroli i to w obydwu zakresach, a więc kontroli pracy ucznia i nauczyciela.

Rozpatrzmy te zagadnienia.

Program Min. W. R. i O. P., w oparciu o szereg doświadczeń, publikowanych w latach bezpośrednio poprzedzających ukazanie się nowych programów — podaje w zasadzie „materjał“ naukowy już do-

stosowany do „wieku i rozwoju“ uczniów. W tym zresztą celu był stary program zmieniony, pod tym kątem był nowy program opracowywany — to też prawdopodobnie było intencją władz szkolnych. które głosząc na każdym kroku „dostosowanie“ programów do warunków lokalnych, przewidywały jako rezultat (oprócz rezultatów i w innych dziedzinach) — zwalczanie „drugoroczności“.

Z praktyki jednak własnej wiemy, że nie dla wszystkich uczniów jest ten program „dostosowany“ — innemi słowy: mimo niejednokrotnie duże wysiłki nauczycielstwa — są i będą uczniowie drugoroczni.

Wspomniane przed chwilą publikacje, omawiając zagadnienie drugoroczności i zwalczanie tego zjawiska przez zastosowanie nowych programów, wskazują wcale niedwuznacznie na możliwość „dostosowywania“ nowego programu nietylko w odniesieniu do szkół i klas, lecz również do poszczególnych nawet uczniów. Sięgać więc można owem „dostosowywaniem“ nowego programu aż do „warunków indywidualnych“ włącznie.

Sądzę, że bez dłuższego przekonywania się wzajemnego zgodzimy się na to, że jest zewszechmiar pożądaną rzeczą zwalczanie drugoroczności w szkole, przez zastosowanie indywidualizacji w pracy ucznia i że przez to damy możność młodzieży ekonomiczniejszego wyzyskania swych sił i czasu; zgodzimy się również zapewne i na to, że w wielu może okolicznościach jest to możliwe do realizowania — lecz również równocześnie przyznać rację musimy twierdzeniu, że w dzisiejszym stanie rzeczy jest to zagadnienie niejednokrotnie nie do zastosowania. „Warunki lokalne“ — i „warunki indywidualne“ uczniów stają tu na przeszkodzie.

Ileż to razy słyszymy od kolegów o uczniach, którzy „siedzą“ po dwa, trzy i więcej lat w tej samej klasie i „ani rusz“ — nic z nimi „zrobić“ nie można“, bo nawet niewiadomo „od czego z nimi zacząć“... Klasa liczna. niema czasu na długotrwałe dociekanie zapomocą egzaminowania, w którem „miejscu uczeń ten zatrzymał się, co było przyczyną tego „zatrzymania się“ i t. d. Ba, żeby to był w klasie jeden taki uczeń, nie byłoby i o czem mówić, ale gdy w klasie jest ich kilku, lub (nieraz się to zdarza) kilkunastu...

Klasy nasze przedstawiają ogromne bogactwo typów, są zlepkiem ogromnej różnorodności uzdolnień, zainteresowań, warunków materjalnych, socjalnych i t. p. Wiemy również z doświadczenia, że poza różnicami płci i wyżej wyszczególnionemi, istnieją w obrębie klas duże różnice wieku i, w odniesieniu do tego wieku faktycznego, ogromne różnice „wieku fizjologicznego“, „wieku inteligencji“, „wieku pedagogicznego“ i inne.

To prawdopodobnie miały władze szkolne na myśli, pozostawiając w programach wskazówki o konieczności dostosowywania materjału naukowego do „wieku i rozwoju ucznia“ (gdyby nie te ogromne różnice indywidualne w obrębie klas i szkół — programy mogłyby być poprostu jednolite — jako „dostosowane“ całkowicie do wieku i rozwoju uczniów). Ma więc nauczyciel dostosowywać materjał naukowy i wychowawczy do „lokalnych“ warunków — swej klasy i pamiętać musi, że od owego właśnie „dostosowania“ zależeć będą „wyniki nauczania“, które kontrolować będą jego władze.

Poznać zatem musi nauczyciel przedewszystkiem owe „lokalne“ warunki swej pracy, zapoznać się musi dokładnie z „możliwościami“ swych uczniów, kontrolować musi co pewien czas rezultaty swych zabiegów, a w wypadkach, gdy spostrzeże, że wyniki własnej pracy niedość go zadowalają, rewizji poddawać musi swe poczynania.

W tej to pracy *poznawania* zyskał nauczyciel bardzo skuteczną „pomoc“: testy wiadomości i testy inteligencji

Test inteligencji da nauczycielowi możność ustalenia „wieku inteligencji“ poszczególnego ucznia, daje możność ocenienia „przeciętnej“ inteligencji klasy, podaje i wyznacza nauczycielowi podstawę, od której rozpoczynać może z uczniami skuteczną pracę.

Test wiadomości daje nauczycielowi możność łatwego i szybkiego oceniania rozwoju umysłowego ucznia (przez kontrolę przyswajanego materjału naukowego), daje nauczycielowi możność określenia „zaległości“ w materjale naukowym tak poszczególnego ucznia, jakoteż całej klasy, daje możność dociekania w sposób prosty i mało skomplikowany przyczyn niepowodzenia ucznia w pracy, daje wreszcie nauczycielowi możność dokonania bilansu własnej jego pracy, oraz możność ustalania współzależności wyników pracy nauczyciela i wyników pracy poszczególnych jego uczniów i klasy.

Testy inteligencji, stosowane wraz z testami wiadomości dają nauczycielowi możność wcale objektywnego ocenienia rezultatów pracy wszystkich czynników działających w obrębie klasy.

Testowanie uchronić może nauczyciela przed zbyt subjektywną oceną pracy przez jego przełożonych, wykazując postępy klasy w nauce w sposób objektywny i zgodny z wymaganiami nowoczesnej dydaktyki.

Testowanie daje wreszcie władzom szkolnym możność wglądania bardzo szczegółowego w wyniki pracy nietylko poszczególnego ucznia, klasy czy szkoły — lecz daje możność porównywania wyników pracy w rejonach i regjonach Rzeczypospolitej Polskiej.

Zbyt wąski jednak krąg rozpatrywań zakreślilibyśmy sobie, gdybyśmy traktowali zagadnienie testowania wyłącznie pod kątem wymagań programu. Program bowiem wypływa jako następstwo przyjętych uprzednio założeń, założeń, którym na imię: „Ustawa o ustroju szkolnictwa“ i „Statut dla publicznych szkół powszechnych“.

Ustawa o ustroju szkolnictwa, rozpatrując zagadnienie „szkolenia“ w najogólniejszych zarysach, wprowadza w życie naszego szkolnictwa powszechnego podział materjału dziecięcego na następujące grupy sklasyfikowane według przyjętego kryterjum rozwojowego:

a) dzieci, które wykazują odpowiedni rozwój fizyczny i umysłowy (Art. 7, pkt. 4),

b) dzieci, które wykazują opóźnienie w rozwoju fizycznym i umysłowym (Art. 7, pkt. 3),

c) dzieci anormalne (Art. 8 i 13).

Ta sama ustawa, określając zadanie szkoły powszechnej, czyni w art. 11 wyraźne zastrzeżenie, że realizacja zadań szkoły powszechnej może mieć miejsce jedynie pod warunkiem dostosowania pracy szkolnej do wieku i rozwoju dziecka.

Jedynem zatem kryterjum — ustalonem przez ustawę — do rozpoczynania. kontynuowania i stopniowania trudności pracy dziecka — to *rozwój* dziecka. Rozwój zatem fizyczny i umysłowy dziecka stanowią podstawę do wszelkich poczynań ze strony szkoły.

Statut dla publ. szkół powszechnych, rozwijając tę zasadniczą myśl wyrażoną w „Ustawie“ wkłada na nauczyciela przedewszystkiem obowiązek „poznawania właściwości psychicznych i fizycznych“ swych uczniów (§24), czyniąc go jednocześnie odpowiedzialnym za „wyniki“ udzielanej przez siebie nauki.

Zestawienie tylko już bodaj tych dwu „norm“ w jednym paragrafie statutu nasuwa mimowoli na myśl przypuszczenie, że „wyniki“ udzielanej nauki będą uzależnione od owego właśnie „poznania“ właściwości psychicznych i fizycznych dzieci i że w wypadku ustalenia w obrębie klasy dziecka „opóźnionego w rozwoju“ lub „anormalnego“ — zajdzie konieczność zastosowania się do wymagań „Ustawy“: odroczenie obowiązku szkolnego, lub przekazanie ucznia szkole specjalnej (Art. 7, 8 i 13).

I oto znowu stoimy wobec nowego zagadnienia: jak ustalić uczniów „spóźnionych“ i „anormalnych“? Kiedy to robić należy? I t. d.

Często zdarza się, że podczas wizytacyj stwierdza inspektor szkolny, lub wizytator „nierówność“ przygotowania uczniów w obrębie klasy. „Nierówność“ ta jest najczęstszym powodem niedostatecznej oceny pracy nauczyciela, jest powodem wielu zażaleń, interwencyj i t. p. A przecież rada na taki stan znaleźć się powinna.

Gdyby nauczyciel umiał udowodnić wizytującemu inspektorowi szkolnemu, że istnieją na terenie klasy różnice wieku faktycznego, inteligencji, fizjologicznego i pedagogicznego i t. d., w takich to i takich granicach, gdyby mógł nauczyciel w oparciu o takie dane udowodnić wizytującemu przełożonemu, że „wyniki“ są na poziomie „wieku i rozwoju“... —, czyżby nie uniknęło się wielu tragedyj? Przecież wiemy doskonale wszyscy, że różnice indywidualne (rozwojowe) sięgają w naszych klasach nierzadko kilku lat!

Gdyby nauczyciel zdołał przed rozpoczęciem normalnej nauki określić dokładnie „wiek inteligencji“ i „wiek fizjologiczny“ kandydatów do poszczególnych klas — czyż nie mogłoby okazać się, że spośród stu jego uczniów, trzebaby cofnąć około pięciu uczniów o dwie klasy wstecz, a drugich pięciu o jedną klasę wstecz — dla „odroczenia“ im obowiązku szkolnego, jako „opóźnionych w rozwoju“? (Powtarzanie klasy jest też swego rodzaju „odroczeniem“ obowiązku szkolnego). I czyż nie lepiej byłoby wykonać to wszystko i być dobrze przygotowanym do wizytacji?

Wizytujący — trzeba o tem pamiętać — często nie ma czasu na badanie inteligencji; nie ma czasu na porównywanie (a często i możności — jeśli tej możności nie da mu nauczyciel) w czasie postępów klasy w nauce — wizytujący bada przedewszystkiem „wyniki“ nauki, określając „według własnego sumienia“ poziom naukowy i wychowawczy klasy, wychodząc z założenia, że do nauczyciela należy organizowanie całości pracy w klasie, w zależności od jego „badań postępów i sprawdzania postępów nauki zarówno całej klasy, jak i poszczególnych uczniów“ (§ 43) w zależności od „poznania dziecka i środowiska“, w którem żyje (§ 61), w zależności wreszcie od „skoordynowania na terenie klasy poczynań wszystkich nauczycieli“, uczących w danej klasie, (§ 25) i t. d.

Czyż zatem nie będzie lepiej, jeśli nauczyciel uprzedzi wszelkie ewentualności i, w oparciu o naukowe podstawy badania, zorganizuje pracę w swej klasie stosownie do wymagań władz szkolnych oraz zgodnie z postulatami nowoczesnej pedagogiki i dydaktyki? Czyż nie lepiej byłoby, gdyby nauczyciel, uprzedzając wizytującego, dokładnie poinformował go o stanie wizytowanej klasy, o stanie badań nauczyciela,

o „możliwościach“ poszczególnych uczniów, o ich indywidualnych różnicach rozwojowych, i t. d. i t. d. Czyż niejednokrotnie cała wizytacja nie skończyłaby się na tem?

Testowanie testami wiadomości przy zastosowaniu „arkusza statystycznego“ o „podwójnej rejestracji“, pozwala nauczycielowi dokonać całości pracy „zarówno poszczególnego ucznia, jakoteż i całej klasy“ jako całości, arkusz bowiem taki daje w „linji“ poziomej obraz pracy poszczególnego ucznia, zaś w „linji“ pionowej ilustruje ilość pracy całej klasy — i to w trojakiej wartości (+, —, 0).

Arkusze takie mają w praktyce naszej ogromną wprost wartość: dają możność uczniom i nauczycielowi porównywania w czasie wysiłków ucznia z jednej strony i wydajności pracy nauczyciela — z drugiej strony, a obok tego noszą w sobie te wykresy argument przepotężny: analiza (wyników) treści arkusza takiego stanowi dla nauczyciela *drogowskaz* do dalszej pracy, a dla kadżego oceniającego pracę nauczyciela stanowi dowód czuwania i stawia wizytowanego na wysokości swego nauczycielskiego zadania!

Porównywanie „arkuszy statystycznych“ (testowania) w obrębie roku szkolnego wykaże nauczycielowi jak na dłoni, którzy uczniowie „śmigają wprzód“, którzy utrzymują się „w miejscu“, a którzy „nie podążają wraz z resztą“ klasy naprzód. I jeśli wyniki testowania są zgodne z urobioną sobie uprzednio o uczniach opinją — śmiało może nauczyciel przystępować do „klasyfikacji“. A w wypadku, gdy wynik testowania i opinja o „rozwoju“ ucznia są ujemne, t. j., gdy uczeń okaże — w stosunku do klasy — „opóźnienie“ w rozwoju — *musi* nauczyciel zastosować się do wymagań „Ustawy“ i powinien dać takiemu uczniowi „odroczenie“... Dla dobra jego własnego i dla dobra klasy! I dla porządku!

I wówczas — pozbywając się „po drodze“ balastu — będzie miał klasę „równą“!

A w „księgach szkolnych“ poda „motywy ocen niedostatecznych“ (§ 83) w postaci arkuszy testowych i „arkuszy statystycznych“.

III.

Testowanie testami wiadomości ma pozatem szerokie zastosowanie w zgoła odmiennych dziedzinach, np. podczas egzaminów (szczególnie podczas t. zw. egzaminów wstępnych), podczas przechodzenia uczniów z jednej szkoły do drugiej, podczas zmiany wychowawcy w ciągu roku szkolnego, i t. d. i t. d.

Statut publicznych szkół powszechnych przewiduje egzaminy wstępne (w § 75, lit. b). Statut określa równocześnie ramy dla tego rodzaju egzaminu stanowiąc, że „egzamin wstępny“ ma mianowicie stwierdzić, że kandydat posiada zasób wiadomości i sprawności, wymaganych dla wstępujących do danej klasy“.

Nie podaje wprawdzie statut kryterjum wymagań dla kandydatów, lecz stosując pewne analogje pomiędzy kandydatami a uczniami, oraz przyjmując jako założenie, że wymagania stawiane kandydatom muszą conajmniej odpowiadać wymaganiom stawianym uczniom — można tę lukę uzupełnić, przyjmując jako kryterjum wymagań obowiązujący uczniów program.

Gorzej jednak przedstawia się sprawa z inną luką w statucie: statut nie stanowi gdzie, w jakim czasie, jak i w jakim zakresie należy te egzaminy wstępne organizować. A wszak od tego wiele zależy! Jeśli kandydat zgłasza się na początku roku szkolnego — to wymagać należałoby od niego znajomości materjału naukowego oraz sprawności wymaganych od ucznia ostatniej klasy. Jednak jeśli kandydat zgłasza się w czasie trwania nauki, należałoby wymagać od niego nietylko wiadomości i sprawności w zakresie klasy poprzedniej, lecz również dopełnienia przerobionego, t. j. „bieżącego“ materjału naukowego.

W tem jednak całe zagadnienie, że w różnych szkołach i w różnych przedmiotach, różny może być „porządek“ przerabianego w klasach „materjału“ i zdarzyć się może, że kandydat przerabiał inny „materjał“ naukowy, aniżeli ten, który w szkole, w której składa egzamin — przerabiano. Na tem tle — być może (a mnie się wydaje, że prawie napewno) — spotkamy się w przyszłości z wieloma jeszcze niespodziankami.

(Jest oczywiście jeszcze jedna, zupełnie dotychczas nieomówiona i niedomówiona dziedzina nowa: *dziedzina egzaminu w zakresie wychowania,* np. jak przeprowadzić *egzamin z dziedziny „Kultury życia codziennego“,—„moralności“* i t.p., *i jak* np. *tę dziedzinę wykazać na świadectwach?* Sądzę, że na ten temat ukażą się osobne prace).

Przypuśćmy, że egzaminy wstępne odbywać się będą w tych szkołach, do których kandydaci mają zamiar uczęszczać — a nie np. przy inspektoratach szkolnych, lub w jednej wyznaczonej dla danej miejscowości szkole, która, po zakwalifikowaniu, przydziela innym szkołom i nie w dowolnie przez kandydata wybranej szkole, z prawem wyboru innej szkoły, do której po złożeniu egzaminu wstępnego, uczęszczać będzie sobie życzył. — Przypuśćmy jednem słowem, że wymagać się będzie od kandydata — zgodnie z duchem programów — wykazania się

znajomością „środowiska“, w którem, w dalszym ciągu pracował będzie i że w tym celu ograniczymy mu prawo wyboru do jednej szkoły i to tylko tej wyznaczonej, do której będzie mógł być przyjęty. Uzyskamy wówczas wymagania „na poziomie“, ale też tylko pod tym warunkiem „poziom“ ów wymagany osiągnąć będziemy mogli — w każdym bowiem innym wypadku kandydat może wykazać brak „dostosowania“ swych wiadomości i sprawności do potrzeb „środowiska“, w którem będzie żył i pracował. — I to jest jedyna odpowiedź na pytanie: gdzie należy egzaminy wstępne organizować?

Na pytanie: w jakim czasie należy organizować egzaminy wstępne? może być tylko jedna odpowiedź: w każdym czasie, chociażby to z trudem przyszło, chociażby wiele prac specjalnych podjąć trzeba było — bowiem tylko ta jedna odpowiedź będzie zgodna z naczelnym postulatem szkolnictwa: powszechnym obowiązkiem wychowywania i kształcenia.

Na pytanie zaś, jaki to ma być egzamin i w jakim zakresie, odpowiedzi wprawdzie może być wiele, lecz każdy zgodzi się chyba na to, że jeśli o tę drugą część pytania chodzi, t. j. o zakres wymagań, najlepiej będzie jeśli sam kandydat „zakreśli“ ten zakres swemi odpowiedziami. Zamiast wydobywać od ucznia szeregiem pomocniczych pytań odpowiedź właściwą (przy starym egzaminie) — lepiej będzie, jeśli sam uczeń np. spośród 200 pytań szczegółowych testu, da odpowiedź na 150 pytań i tem samem zakreśli swój „krąg“ wiadomości. Wiemy wówczas dokładnie co uczeń wie. Jeśli np. kandydat składa egzamin wstępny do klasy piątej w ciągu roku szkolnego, podajemy mu do wypełnienia testy „inwentaryzacyjne“ przeznaczone dla uczniów kończących klasę piątą. Rzecz prosta, wypełni dobrze tylko część testu — lecz właśnie o to chodzi (a może i cały) i wiemy wówczas dokładnie (i prędko, i sprawnie, i łatwo) gdzie kandydat wykazuje braki. A jeśli braki te dotyczą podstawowej jakiejś wiadomości — to przecież nic na przeszkodzie nie stoi, by podać mu do rozwiązania także i odpowiedni test dla uczniów klasy czwartej: a może wypadnie nam nieraz sięgnąć i dalej wstecz .

Oto i zalety egzaminu testowego, przyczem, godząc się na te oto wywody, mamy bardzo ułatwioną odpowiedź i na pierwszą część rozpatrywanego pytania: „jaki to ma być egzamin“?...

Może ktoś zarzucić niniejszym wywodom, że test „ogólny“ nie może być jeden dla wszystkich „warunków lokalnych“ Rzplitej Polskiej. Oczywiście, lecz jest na to rada, wszak są „testy regjonalne“, „testy-klasówki“ i t. d.

Może wreszcie ktoś zarzucić tym oto wywodom wprowadzanie „jednostronności“ w egzaminach — i byłoby to słuszne, lecz tego nikt nigdy nie zaleca, przeciwnie, miejsce na egzamin ustny, na „rozmowę“ i t. p. w każdym egzaminie powinno się znaleźć i to się zaleca. Lecz przy stosowaniu w egzaminach „testów“ unikamy „błądzenia poomacku“ — test bowiem jasno wykaże nauczycielowi drogę koniecznych, dalszych dociekań.

Nie potrzeba też dodawać, że analogicznie do tego przykładu rzecz przedstawiać się będzie w przypadkach przyjmowania uczniów z innych szkół, i t. d. i t. d.

* * *

Szeroki zakres, lub wąski, łatwość, prostota i t. p., orjentowanie nauczyciela w całokształcie pracy ucznia, oraz możliwość stosowania w przeróżnych dziedzinach życia szkolnego, możliwość wreszcie wyprowadzania objektywnej oceny ucznia i jego pracy — oto niezaprzeczone zalety i wartości testów wiadomości i inteligencji. Oto przyczyny obserwowanego obecnie rozwoju testowania jako metody „poznawania“ — oto i racje ich stosowania.

Romuald Józef Buczowski

LITERATURA:

1) Arkusz obserwacyjny Sekcji Psychologów szkolnych przy Kole psychologicznem im. J. Joteyko. Warszawa. „Nasza Księgarnia“ 1933.

2) Karta indywidualności — Dr. Jana Schwartza. Poznań 1933. Nakł. Inst. Rzemieśln.-Przemysłowego w Poznaniu.

3) R. Buczowski — Pierwsze wyniki powszechnego testowania. Warszawa 1934. „Nasza Księgarnia“.

5) Dr. J. Pieter — Nowe sposoby egzaminowania. Księg.-Atlas. Lwów 1934.

6) M. Grzywak-Kaczyńska — Próby zastosowania testów do badania i organizowania pracy szkolnej. Warszawa 1931.

7) M. Grzywak-Kaczyńska — Testy i normy dla użytku szkół powszechnych. Warszawa 1933.

Dr. M. Ziemnowicz — Nauczanie i wychowywanie w Stanach Zjedn. Am. Półn. Książnica Atlas. Lwów-Warszawa 1934.

9) C. Washburne — Przystosowanie szkoły do dziecka. Warszawa 1934. „Nasza Księgarnia“.

10) W. Stern — Inteligencja dzieci i młodzieży. Warszawa 1927. Książnica-Atlas.

11) P. R. Buckingham — Praca badawcza na terenie szkoły. Lwów-Warszawa 1931. Książnica-Atlas.

Czsopisma: Oświata i wychowanie, Praca szkolna, Ruch pedagogiczny. Roczniki 1931, 1932, 1933 i 1934.

O drugoroczności w szkołach powszechnych m. Wilna.

(dokończenie)

W pierwszej części drukowanej w n-rze 2-gim Spraw N. nastąpiło przestawienie tabel. Tabela 3 (ostatnia) powinna być na miejscu drugiej—druga na miejscu trzeciej.

W tych sześciu oddziałach kl. II, które zostały przebadane testami wiadomości, było niepromowanych 26 dzieci (szkoła A B_1 — 7, A B_2 — 10, A B_3 — 9 niepromowanych). Badaniami, któreby wskazywały na ewentualne przyczyny niepromowania, zostało objętych tylko 17 uczniów (niepromowani ze szkół A B_1 i A B_2). Brak czasu początkowo, a później zmiana szkoły przez większość niepromowanych ze szkoły A B_3. nie pozwoliły mi objąć badaniami niepromowanych tej szkoły.

Wśród tych 17 niepromowanych, objętych badaniami, 2 było urodzonych w 1922 r., 2 w 1923 r., 8 w 1924 r., 5 w 1925 r. Zawód rodziców przedstawia się następująco: 9 bezrobotnych pracowników fizycznych (z tych 2 posiada jednak po kawałku ziemi uprawnej) — 2 dorożkarzy — 2 robotników kolejowych — 1 robotnik piekarski — 1 emerytka (wdowa po niższym funkcjonarjuszu kolejowym) — 1 sanitarjuszka, oraz 1 syn rolnika, którym opiekował się w Wilnie krewny, dozorca nocny. Widzimy więc, iż procent bezrobotnych wśród niepromowanych tych dwu szkół zwiększył się. Poprzednio na 38 dzieci było 14 z rodzin bezrobotnych, obecnie na 17 jest 9.

Warunki mieszkaniowe przedstawiają się następująco: w mieszkaniu 3 pokojowem z kuchnią mieszkało 1 dziecko (sanitarjuszka), w 2 pokojowem z kuchnią — 2 dzieci, w 1 pokojowem z kuchnią — 8 dzieci, w 1 izbowem — 6 dzieci. Przeciętna ilość osób na jedno mieszkanie 5,7 — czyli prawie taka sama jak i poprzednio (5,6). Dzieci posiadających własne łóżko było 5, śpiących w łóżku z innemi osobami 12.

Iloraz inteligencji określono na podstawie skali inteligencji Bineta-Termana. U czterech uczniów badanych przez Pracownię Psychologiczną dla badań dzieci szkół powszechnych przy Magistracie m. Wilna wynosi on 63, 65, 71 i około 81. W ostatnim wypadku brak dokładnej daty urodzenia dziecka (dzień i miesiąc), więc pracownia podała możliwy największy iloraz. Z pozostałych 13 niepromowanych 12 zostało przebadanych przeze mnie, wśród których u czterech iloraz inteligencji wynosi 70, 76. 79 i 80. Pozostały trzynasty uczeń wykazuje

duże upośledzenie, nie został jednakże zbadany przeze mnie skalą B. — T., lecz skierowany do Pracowni Psychologicznej, by umożliwić jego przesłanie do szkoły specjalnej. Jest to uczeń urodzony w 1922 r., który w dzieciństwie spadł z dość dużej wysokości i przez długi czas później nie mówił. Przesyłany ze szkoły do szkoły mimo upośledzenia nie został skierowany do szkoły specjalnej.

Uczniów więc których wskaźnik inteligencji wynosi 80, lub poniżej, mamy 9, czyli 53%. Uważam, iż podniesienie wskaźnika inteligencji według skali Bineta - Termana do 80, któryby usprawiedliwiał niepromowanie ucznia jest w tych warunkach słusznem, gdyż klasy są zbyt liczne, co uniemożliwia indywidualizowanie na szerszą skalę w nauczaniu — a brak jest istotnej selekcji przy organizowaniu oddziałów, co daje wielką różnorodność grup w oddziale.

Wśród pozostałych 8 niepromowanych, których wskaźnik inteligencji wynosi ponad 80, u 2 można uważać za przyczynę niepromowania choroby, przebyte podczas roku szkolnego. Jeden chorował na szkarlatynę, drugi na grypę, żółtaczkę i koklusz. W trzecim wypadku nauczyciel podaje za przyczynę wady mowy u dziecka (bełkotanie spowodu polipów). W czwartym wypadku możnaby uważać za przyczynę zmianę warunków życia dziecka. Uczeń ten przybył do Wilna z odległej wsi i zaraz po przybyciu został uznany za nieprygotowanego do drugiej klasy — przystosowanie się do środowiska i dorównanie w poziomie klasie przerastało jego siły. W piątym wypadku winne jest środowisko. Ojciec porzucił dom, zjawiając się od czasu do czasu, by urządzać bójki. Warunki, w jakich wychowywał się ten 8 letni chłopiec (1 izba — 10 osób), wskazuje najlepiej jego odpowiedź. Gdy jedna z matek, której syna odwiedził, zapytała go, dlaczego jest tak nędznie ubrany, odpowiedział, iż ojciec żyje z kochanką i daje jej wszystkie pieniądze, a matce tylko grozi, że ją zabije.

W pozostałych trzech wypadkach (synowie emerytki, dorożkarza i bezrobotnego) badania nie wskazały wyraźnych przyczyn niepromowania.

Jakie wnioski możnaby wyciągnąć na podstawie tych próbnych badań? Gdybyśmy za punkt wyjścia wzięli dziecko, należałoby sprawdzić, czy rzeczywiście w klasach pierwszych wśród niepromowanych procent wykazujących zmniejszony iloraz inteligencji jest stosunkowo niski w porównaniu z tym procentem wśród niepromowanych w klasach drugich. Wyniki omówionych na początku badań wśród niepromowanych klas pierwszych musimy przyjąć z pewną rezerwą,

gdyż: 1) badania te były przeprowadzone kilka miesięcy później po niepromowaniu, 2) nie objęto niemi wszystkich dzieci niepromowanych w klasach pierwszych w tych szkołach, w których badano, 3) użyto do badań inteligencji testów Grzywak - Kaczyńskiej (Testy dla dzieci wstępujących do szkoły), które nie są jeszcze w takich rozmiarach wycechowane i stosowane w praktyce szkolnej jak testy Bineta - Termana i nie podają nam ściśle granicy, poniżej której dziecko nie podoła pracy w normalnej szkole powszechnej. Gdyby jednakże badania potwierdziły ten stosunkowo niski procent wykazujących obniżony iloraz inteligencji wśród niepromowanych klas pierwszych, oraz silniejsze zwiększenie się tego procentu w klasach drugch — musieliśmy wyciągnąć wniosek, iż często dziecko o mniejszym ilorazie inteligencji wykazuje w pierwszej klasie lepsze postępy (dostateczne) od dziecka z wyższym ilorazem. Przy przyjmowaniu więc dzieci do klas pierwszych wysunęłoby się zagadnienie dojrzałości dziecka do szkoły, a nietylko zagadnienie jego rozwoju inteligencji — dopiero w klasie drugiej punkt ciężkości przeniósłby się na rozwój inteligencji tylko. Inaczej nie możnaby wytłumaczyć tego zwiększenia się procentu dzieci wykazujących obniżony iloraz inteligencji wśród niepromowanych w klasach drugich — chyba gdybyśmy przyjęli wniosek, że szkoła wpływa hamująco na rozwój inteligencji dziecka. Jest to paradoksalny wniosek — lecz może w pewnych wypadkach prawdziwy. Dziecko ze środowiska ubogiego, źle odżywiane i t. d. nie może podołać wymaganiom szkoły, wyczerpuje się, popada w apatję i nie rozwija się.

Następnie w walce z drugorocznością należałoby zwrócić baczniejszą uwagę na środowisko, z którego pochodzi dziecko. Wśród niepromowanych największy procent stanowią dzieci rodzin bezrobotnych. Jest to zrozumiałe, gdyż warunki pracy takiego dziecka, pomijając odżywianie, są często wprost okropne. Brak stołu, praca na parapecie okna, lub jakiej skrzynce — przytem dziecko często musi przerywać pracę, gdyż z nią się nie liczą — takie warunki pracy nie należą do rzadkości. Wśród tych rodzin troska o chleb wybija się na pierwszy plan, niema zrozumienia potrzeb dziecka. Nie wystarczy jednakże zarejestrować, iż dane dziecko ma rodziców bezrobotnych, lub też że rodzice pracują i zarabiają więcej lub mniej — gdyż to nie da nam jasnego obrazu warunków, nie da też tej najważniejszej dla nas charakterystyki środowiska, jakim jest stosunek tego środowiska do dziecka i szkoły. Poza zarejestrowaniem więc zawodu rodziców

musimy zwrócić uwagę na mieszkanie, ilość osób w tem mieszkaniu (członków rodziny i obcych), odżywianie, odpoczynek nocny, miejsce do odrabiania lekcyj — a głównie na stosunek rodziców do dziecka i szkoły. Mniejsza lub większa zamożność nie określi nam tego stosunku. Niejeden z nas mógłby wskazać rodziców bezrobotnych lub mało zamożnych, którzy w ciężkich warunkach materjalnych wykazują wiele troskliwości o dziecko, przechodzącej wprost w poświęcenie — i odwrotnie, rodziny dość zamożne, gdzie brak jest należytej opieki nad dzieckiem, a uwagi nauczyciela traktuje się jako „czepianie się". Te spostrzeżenia nad środowiskiem można poczynić jedynie drogą systematycznej i dłuższej obserwacji. Zebrany materjał wskaże nam niejednokrotnie wiele z przyczyn wykazywania słabych postępów przez dziecko. Usunąć je zupełnie nie będzie w mocy nauczyciela, lecz może chociaż częściowo im przeciwdziałać. Zachęcenie dziecka do przychodzenia do świetlicy, dożywianie w szkole, zdobycie zaufania dziecka i uzyskanie w ten sposób wpływu na nie (nie moralizowanie) — są to najwłaściwsze środki w rękach nauczyciela.

Najważniejszem jednakże wydaje mi się zdobycie zaufania rodziców — usunięcie tego tak często ustosunkowania się ich do nauczyciela, iż mają przed sobą kogoś, kto wydaje „wyrok" promowania, lub niepromowania dziecka, a więc mają obowiązek obrony, chociażby przy pomocy fałszu. Gdy wszczepimy w nich przekonanie, iż chodzi nam nie o wyrok, lecz o rozwój dziecka, gdy zdobędziemy ich zaufanie — zdobędziemy wiele. Będziemy mogli teraz wychowywać rodziców, a nietylko wskazywać lub uczyć, jak mają postępować z dzieckiem. Ten wpływ wychowawczy na rodziców możemy zdobyć jedynie na zasadzie: „równi z równymi" i to przez prawdziwie szczerą troskę o dziecko. Wiem, iż wyniki w tym wypadku będą małe w stosunku do wysiłków, lub często prawie żadne. Niski poziom umysłowy, fatalistyczna wprost bierność rodziców, gdy chodzi o zmianę postępowania wobec dziecka — to są najważniejsze przeszkody.

Dalej należałoby dążyć do jak największego uobjektywnienia oceny ucznia. Tutaj niezastąpioną pomoc dają nam testy wiadomości. Szkoła posługuje się wypracowaniami, lecz te nie zawsze dają nam objektywną ocenę wszystkich uczniów. Wypracowanie może stać się testem dla danej klasy, lecz przy zachowaniu ściśle określonych warunków. Ci, którzy mniej się interesowali sprawą testów, znajdą wskazówki w książkach Grzywak-Kaczyńska: Próby zastosowania testów do badania i organizowania pracy szkolnej, oraz testy i normy dla

użytku szkół powszechnych — i B. R. Buckingham: Praca badawcza na terenie szkoły. Jak ważnym jest najdrobniejszy szczegół przy stosowaniu testów niech świadczy następujący wypadek. Przy badaniu testami wiadomości tych sześciu oddziałów, których wyniki ilustruje tabela, usuwałem każde drugie dziecko w ławce z klasy, prosząc nauczyciela danego oddziału, by je zajął zabawami i t. d. — jednem słowem, by nie dopuścił do wytworzenia się nastroju wśród usuniętych, iż dzieje się coś wykraczającego poza zwykłe ramy pracy szkolnej. Przy zabieraniu do klasy drugiej partji badanych testem ortografji w oddz. A_1 zauważyłem, iż dzieci są nastrojone zbyt poważnie. Nauczycielka tej klasy wprowadziła ten nastrój, przemawiając do ambicji dzieci, by nie robiły błędów.! Przy sprawdzaniu wyników testu okazało się, że ani jeden z tej drugiej partji nie otrzymywał oceny 5. Tem należy tłumaczyć, iż w oddziale A_1 ilość oceny na 5 z ortografji jest prawie o połowę niższa od ilości oceny na 4+, podczas gdy w innych oddziałach jest wyższa, a w jednym tylko (B_1) jest równa.

Takie, możliwie najobjektywniejsze, ocenianie uczniów należałoby przeprowadzać przynajmniej raz na okres. Wskaże to nauczycielowi słabszych uczniów, na których z tej lub innej przyczyny (chociażby spowodu wielkiej ilości dzieci) nie zwrócił uwagi. W poziomie uczniów odbywają się przesunięcia — często zwracamy uwagę na obniżenie się poziomu danego ucznia zbyt późno. Test wskaże nam miejsce danego ucznia w klasie, gdy zaś zajdzie możliwość omyłki oceny przez test, możemy to każdej chwili sprawdzić — w każdym razie mimo omyłek zawsze zwróci nam uwagę na niezgodność naszej opinji o uczniu z jego poziomem i pozwoli nam nagrodzić krzywdę, lub przeciwdziałać złu.

To są środki, któremi może posługiwać się nauczyciel w walce z drugorocznością. Niektóre z tych wniosków, wyciągniętych na podstawie tych próbnych badań, musiałyby znaleźć potwierdzenie, nie uwzględnione zaś wysunęłyby się może przy badaniach na szerszą skalę. Jest to jednakże praca wielu ludzi. Ci koledzy, którzyby zainteresowali się tą pracą (z terenu całego Okręgu, lecz narazie ze szkół II i III stopnia org.) proszeni są o podanie adresów do Okręgowej Komisji Ped. ZNP. w Wilnie.

Na zakończenie tą drogą składam podziękowanie p. St. Starościakowi, Inspektorowi Szk. m. Wilna, za zezwolenie na badania, oraz ułatwienie mi pracy.

Ka-jot.

Jak uczyć ortografji w szkołach powszechnych.

Problem nauczania ortografji jest najmniej przyjemnym problemem dydaktycznym, przyczynia nam w praktyce najwięcej irytacji i lekcja ortografji jest zazwyczaj najnudniejszą. Zwolna wchodzą do naszych szkół wszystkie nowe hasła pedagogiczne, przyzwyczajamy dzieci do twórczej pracy, do współpracy, staramy się przerzucić punkt ciężkości z nauczania na uczenie się, staramy się zainteresować ucznia nauką, bo zdajemy sobie sprawę, że szkoła musi przygotować dziecko do dalszej pracy nad sobą po opuszczeniu murów szkolnych. W dydaktyce zerwaliśmy z celem kształcenia materjalnego i formalnego i miejsce ich zajął „pęd do oświaty“, do samokształcenia, do czytelnictwa. Jest to jedyne, słuszne stanowisko i wszystkie reformy dydaktyczne mają jeden cel, który można wyczytać w dziesiątkach dzieł, który wypowiada się w setkach warjantów, a którym jest introjekcja problemu, czyli, żeby problematyka wiedzy i nauki nie była narzucona zzewnątrz, ale stała się własną, wewnętrzną problematyką ucznia. Wtedy nauczanie stanie się uczeniem się.

Jak celem dydaktyki stała się introjekcja problemu, tak środkiem metodycznym w nowej pedagogice stała się zasada przeżycia.

Dawna dydaktyka opierała się na teorji pamięci mechanicznej, na pamięci nawyku, wedle której pamiętamy to, cośmy więcej razy powtarzali i zalecała: powtarzać, powtarzać i jeszcze raz powtarzać; dzisiejsza dydaktyka opiera się na teorji pamięci-przeżyciu, na pamięci-obraz, wedle której pamiętamy to, co miało dla nas cechy przeżycia, cośmy przeżyli wewnętrznie całym sobą. I słusznie. Każdy z nas pamięta śmierć rodziców, swoją maturę, pierwszy dzień w szkole i t. p., a mało który wzór Herona lub Carnota. A przecież śmierć rodziców przeżyliśmy tylko jeden raz, a wzory powtarzaliśmy dziesiątki razy! Nowa dydaktyka musi się oprzeć na pamięci-przeżyciu.

Zdobycze współczesnej dydaktyki streszczają się w dwóch zasadach: 1) rozwija w uczniu potrzebę wiedzy przez to, że 2) nauka stanie się przeżyciem i potrzebą ucznia. Nic więcej nauczyciel nie powinien zrobić, bo więcej nie trzeba, bo to jest maksimum tego, co można osiągnąć.

Powyższe zasady zwolna wchodzą do naszej szkoły, ale do ortografji nie umiemy ich stosować. Uważamy ortografję za umiejętność i dlatego wymaga ona częstych ćwiczeń, by stała się ona sprawą nie świadomości, ale podświadomości, podobnie, jak chodzenie, zapinanie guzików i t. p. Nie ten pisze ortograficznie, kto się zastanawia, ale ten

kto pisze poprawnie automatycznie. Zapominamy przytem, że automatyzuje się to, co już przeszło przez świadomy trud, czego trudności już poznaliśmy i przezwyciężyliśmy, że automatyzacja jest punktem dojścia, a nie wyjścia.

A jednak współczesne wskazówki metodyczne w dziedzinie ortografji opierają się prawie wyłącznie na środkach automatycznych, mówiąc o częstym obrazie wzrokowym, pamięci kinetycznej i t. d. czyli metodyka ortografji opiera się jeszcze na pamięci-nawyku, na pamięci mechanicznej, krótko mówiąc w dziedzinie ortografji panuje jeszcze wciąż dawna zasada: „powtarzać, powtarzać i jeszcze raz powtarzać!" Stąd jest to lekcja nudna, nie mieszcząca się (szczerze mówiąc) w całości nauczania, tworzy pewien wyłom, pewną sztuczność w organizacji nauczania na terenie klasy. Ortografja została na bocznej drodze i nie została objęta nowym prądem dydaktycznym.

Przyczyniło się do tego sumienne opracowanie metodyki ortografji przez Laya na początku bieżącego stulecia, którego zasady weszły do wszystkich szkół i utrzymały się dotychczas bez żadnych zmian. Lay przeprowadził sumienne badania psychologiczne nad pisownią i doszedł do uzasadnionego wniosku, że odpis jest sześć razy skuteczniejszy, niż dyktando i że odpis z pisma daje dwa razy lepsze rezultaty, niż odpis z druku. Stąd przyjęła się zasada, że w nauce ortografji głównem ćwiczeniem jest odpis z tablicy, a dyktando może służyć ewentualnie jako sprawdzian.

Ponieważ te zasady zostały zdobyte drogą ścisłego eksperymentu psychologicznego i kilkakrotnie stwierdzone, nie można ich słuszności podać dyskusji teoretycznej i jest pewnem, że odpis z tablicy jest lepszem ćwiczeniem ortograficznem, niż odpis z książki, a dyktando jako ćwiczenie ortograficzne jest stratą czasu.

A przecież niektórzy koledzy uważają dyktando za dobre ćwiczenie i twierdzą, że uzyskali dzięki niemu poprawę wyników [1]). Czemu to przypisać?

Wskazówki metodyczne Laya są najlepsze, jeśli zwracamy się wyłącznie do pamięci mechanicznej, do pamięci „nawyk", ale są przestarzałe, niezgodne z duchem nowej dydaktyki. Nie powinniśmy dyskutować na temat: „odpis czy dyktando", ale na temat, jak prowadzić ortografję w duchu nowej metodyki?

---

[1]) Por. artykuł kol. Fałowskiego p. t. „Pisanie ze słuchu, a ortografja", Sprawy Nauczycielskie Nr. 1, r. V.

Odpis w dotychczasowej postaci jest zupełnie bezcelowy, bo dziecko odpisuje pewne zdania z tablicy, nie wiedząc poco, ani jak to ma robić? Praca jest nudna. Niektóre dzieci odrysowują z tablicy zamiast odpisywać, czyli odpisują literami lub zgłoskami, inne przeczytają wyraz i nie przypatrzywszy się mu bliżej piszą z pamięci. Odpisując tedy cały tekst, dzieci mają dużo wyrazów o łatwej pisowni i wyrazy o trudnej pisowni, gubią się wśród nich i dziecko zmęczone nudną pracą nie zwraca na nie specjalnej uwagi. Nic więc dziwnego, że dyktando, choćby przez to, że jest bardziej emocjonujące daje często lepsze wyniki, niż odpis. Kol. Fałowski w wspomnianym artykule twierdzi, że uczeń popełniając błąd ortograficzny czyni to z wiarą, że napisał dobrze. Dziwi się, że uczeń poprawia zdanie, robiąc w poprawie ten sam błąd, że uczeń robi błąd pomimo wszystkich środków, jakich używamy, by uniknąć błędu.

Nie jest prawdą, że uczeń robiąc błąd czyni to z wiarą, że napisał dobrze, gdyż uczeń nie zna zupełnie problemu ortograficznego, a pisze błędnie pomimo reguł, prawideł, wypisania tekstu na tablicy i t. d., bo nie rozwinęliśmy w nim spostrzegawczości ortograficznej.

W pracy swojej p. t. „Badania eksperymentalne nad ortografją“ udowodniłem, że w 56% wypadków uczniowie klas IV i V nie znają problemu ortograficznego i że im większa znajomość problemu ortograficznego, tem lepsza znajomość ortografji i tem mniej błędów ortograficznych.

Moje badania wykazały, że przeszło 50% błędów wynika z braku problemu ortograficznego, przeszło 30% błędów tworzą błędy gwarowe, błędy wynikłe ze złej wymowy, z przesłyszenia i że im częstsze są pewne formy w języku, tem częściej powodują one błędy; np. dzieci dwa razy uporczywiej piszą *u* zamiast *ó*, niż *ó* zamiast *u*, gdyż litera *u* w jęz. polskim jest częstszą, niż *ó;* podobnie częściej piszą *c* zamiast *dz*, niż naodwrót i t. d. Błędy starałem się wytłumaczyć różnemi mechanizmami psychicznemi, których tu nie będę streszczał.

Badania doprowadziły do następujących najważniejszych wskazówek metodycznych:

1) Dzieciom nie wolno pisać ani jednego wyrazu niezrozumiałego rzeczowo i fonetycznie, t. zn. którego nie umieją prawidłowo wymawiać!

2) W dzieciach należy rozwijać spostrzegawczość ortograficzną. Jednym ze sposobów jest wypisanie wyrazów o trudnej pisowni (które dziecko uważa za trudne do pisania). Pytamy się często dzieci, czy da-

ny wyraz jest łatwo, czy trudno napisać. Czy można w tym wyrazie zrobić jakiś błąd? Np. czy wyraz *góra* jest łatwo napisać? Czy możnaby w tym wyrazie zrobić jakiś błąd? jaki?

3) Musimy wzbudzić niekłamaną chęć prawidłowego pisania, płynącą z miłości języka ojczystego. Chodzi o pewną atmosferę, zbiorowy wysiłek w usuwaniu błędów ortograficznych, o zrozumienie, że błędy ortograficzne są czemś niekulturalnem podobnie jak brudne ręce czy uszy; że poprawne wymawianie i pisanie należy do kultury życia codziennego. Taka atmosfera i nastawienie pobudzi dzieci do uczenia się, wyostrzy spostrzegawczość ortograficzną, gdyż problem ortograficzny stanie się własnym problemem uczniów.

Jeśli dziecko wyrobi w sobie spostrzegawczość ortograficzną, specjalne ćwiczenia ortograficzne staną się mniej potrzebne, gdyż na wszystkich prawie lekcjach coś się pisze, coś dyktuje i chodzi o to, by dziecko umiało racjonalnie odpisywać ze zrozumieniem problemu.

Wówczas lekcja ortografji przestanie być niewspółmierną z całą pracą w szkole, a dzieci będą się uczyć ortografji na lekcjach czytania, mówienia, przyrody, na wszystkich lekcjach, na których się coś pisze, mówi lub czyta. Jeśli problem ortograficzny stanie się własnym problemem dzieci i dzieci rozwiną w sobie spostrzegawczość ortograficzną, to reszta już się sama zrobi, bo, jak mówi Devey, można zaprowadzić konia do rzeki, ale go nie można zmusić do picia. Nie pomogą odpisy ani dyktanda, ani zmysły kinetyczne, jeśli dziecko nie będzie miało potrzeby prawidłowego pisania. A jeśli przyswoi sobie problem, to się na każdym kroku będzie uczyć ortografji, bo sposobności jest dosyć.

Dr. J. Kiken.

KOMUNIKATY.

Związkowy Wyższy Kurs Nauczycielski.

Okręgowa Komisja Pedagogiczna Z. N P. w Wilnie, pragnąc przyczynić się do podniesienia poziomu przygotowania zawodowego nauczycieli oraz kierowników szkół powszechnych, organizuje w bieżącym roku szkolnym związkowy Wyższy Kurs Nauczycielski w Wilnie. Zasady organizacji są podane w „Głosie Nauczycielskim“ Nr 9 z dnia 28. X. 1934 r. art. p. t. „Związkowy Wyższy Kurs Nauczycielski“.

Całość kursu będzie rozłożona na 3 lata. W bieżącym roku szkolnym będzie przerabiany dział A (przedmioty pedagogiczne oraz nauka o Polsce Współczesnej). Dział B. — będzie przerabiany w dwóch następnych latach.

Praca rozpocznie się na ferjach Bożego Narodzenia kursem „żywego słowa", na którym zostaną omówione trudniejsze zagadnienia oraz podane wskazówki do samodzielnej pracy samokształceniowej wg. miesięcznych przydziałów.

Po tym kursie nastąpi okres pracy korespondencyjnej do ferji letnich, w którym słuchacze przerobią 6 prac piśmiennych z pedagogiki i 3 prace z nauki o Polsce Współczesnej.

Dla tych słuchaczów, którzy ten zakres przydziałów przerobią w przewidzianym terminie będzie w czasie letnich feryj zorganizowany drugi *miesięczny kurs żywego słowa.*

Po miesięcznym kursie żywego słowa słuchacze przerobią korespondencyjnie jeszcze 3 prace piśmienne z pedagogiki i jedną pracę z nauki o Polsce Współczesnej.

Egzamin z działu A (przedmiotów pedagogicznych i nauki o Polsce Wsp.) odbędzie się w październiku 1935 r. dla tych kandydatów, który będą mieli przepracowanych 9 przydziałów z pedagogiki i 4 z nauki o Polsce Współcz.

Słuchacze otrzymywać będą do pracy miesięczne przydziały w formie zeszytów oraz będą mieli możność wypożyczyć po dwa podstawowe podręczniki z pedagogiki na czas trwania studjów.

Opłata za to wszystko wynosi po 8 zł. miesięcznie, przez 10 miesięcy w roku (poza lipcem i sierpniem). Jednorazowe wpisowe wynosi 2 zł. od kandydatów. Za wakacyjny miesięczny kurs żywego słowa, jednorazowa opłata wynosić będzie 20 zł. Opłaty dla nienależących do Z. N. P. wynoszą o 25% więcej.

Podanie o przyjęcie na kurs wraz z wpisowem 2 zł. oraz z zaświadczeniem Ogniska, stwierdzającem przynależność do Z. N. P., należy składać do Okręgowej Komisji Pedagogicznej Z. N. P. w Wilnie, ul. 3-go Maja 13 — 7, konto PKO. 81.300, do 25 listopada b. r.

Po zamknięciu listy zgłoszeń wszyscy otrzymają informacje o kursie żywego słowa na Boże Narodzenie, programie pracy, składzie prelegentów, oraz siedzibie kursu.

Okręgowa Komisja Pedagogiczna Z.N.P. w Wilnie.

Zjazd.

W dniach 24 i 25 listopada 1934 r. odbędzie się XI Walne Zgromadzenie członków Odziału Powiatowego Związku Nauczycielstwa Polskiego w Postawach.

Porządek dzienny Zjazdu zostanie podany w imiennych zaproszeniach.

To o czem się nie mówi.

Są tematy, zjawiska i rzeczy, o których się nie mówi, albo wstydliwie przemilcza. Jedno z czasopism związkowych („Ognisko Nauczycielskie“) nazywa te tematy niepopularnemi, wstydliwemi.

My również poruszyliśmy na łamach „Spraw Nauczycielskich“ jeden z „wstydliwych“ tematów — o bezpłatnych praktykach i pauperyzacji nauczycielstwa. Zagadnienie to znalazło oddźwięk w codziennej prasie politycznej, przyczem pogląd nasz na te rzeczy został potraktowany w ten sposób, iż zostaliśmy zaliczeni do pesymistów.

Z takim poglądem nie możemy pogodzić się pod żadnym względem, bo nigdy nie byliśmy pesymistami, a odwrotnie — zawsze wypowiadamy walkę pesymizmowi. Poruszając zagadnienie bezpłatnej praktyki i pauperyzacji nauczycielstwa, chodziło nam o coś innego, a mianowicie o podkreślenie społecznej niesprawiedliwości, do podkreślenia czego ma prawo każdy zawód. Nie pozbawiony jest tego prawa też zawód nauczycielski, który, nawiasem mówiąc, nigdy nie stawiał swoich własnych interesów natury materjalnej na pierwszym planie, bo uważał i uważa, iż stawianie spraw materjalnych na pierwszym planie, dyskwalifikuje każdy zawód pod względem etycznym.

Sprawy materjalne zawód nauczycielski traktuje nie jako cel, prowadzący do osiągnięcia pewnych korzyści, lecz jako skutek swojej pracy, co jest bardzo wyraźnie podkreślone w nowym statucie Z. N. P.

Prawda, zasada ta bezwątpienia nosi cechy ideału, który może znaleźć w życiu tylko względne urzeczywistnienie, lecz samo dążenie do tego urzeczywistnienia jest już wyraźnem zaprzeczeniem istnienia w naszym zawodzie cech egoistycznych, jakie, naprz., istnieją w zawodzie kupieckim, gdzie czynnik egoistyczny wszechwładnie króluje na pierwszym planie.

Natomiast w naszym zawodzie czynnik egoistyczny jest zastąpiony czynnikiem altruistycznym oraz zasadą: praca dla pracy, w najszerszem znaczeniu tego słowa.

Jeżeli od czasu do czasu poruszamy kwestje natury materjalnej, to mamy na względzie potrzebę ustabilizowania się na pewnym szczeblu hierarchji społecznej. Zwróciła na to uwagę opinja społeczna, wyrazem której jest artykuł, jaki niedawno ukazał się w „Kurjerze Porannym“. „Był moment — czytamy w tym artykule — w którym zdawało się, że nauczyciel polski stabilizuje się na szczeblu wychowawcy narodu. Zmierzały ku temu ustawy i rozporządzenia władz państwowych, oraz stosunek tychże władz i społeczeństwa. Szybko jednak nastąpiła zmia-

na kursu. Dzień po dniu kurczyły się pobory nauczycielskie, wślad za niemi i prerogatywy socjalne, aż, w pewnym momencie, nauczyciel znalazł się pod względem materjalnym na szczeblu nieco wyższym od woźnego, a niższym od policjanta".

Nie załamało to jednak naszych dążeń, jako grupy zawodowej, świadomej swoich celów i zadań. Nie ustępujemy z pola walki o zdobycie dla szerokich mas wartości kulturalnych, nie stronimy od pracy, lecz zasilamy liczne placówki życia społecznego i kulturalnego, bronimy je od okupacji czynników niepowołanych, a nieraz wprost szkodliwych dla założeń, na których opieramy budowę państwowości polskiej. Miejmy odwagę bez ogródek i uczciwie powiedzieć, że z tego tytułu naszej pracy mamy moc nieprzyjemności, bo, jak słusznie zaznacza tenże „Kurjer Poranny" — „każdy prezes uważa za punkt honoru sięgnąć po pracę nauczyciela. A jeśliby nauczyciel nie zgodził się — groźby, szykany, skargi, a nawet — czegoż nie mogą zdziałać stosunki — przeniesienia „dla dobra szkoły", a może być i zwolnienie".

W szczególności plagą nauczycielstwa są najrozmaitsi „ustosunkowani" prezesi i przedstawiciele najrozmaitszych organizacyj. Pierwszych nazwalibyśmy ludźmi konjunktury politycznej, którzy wszelkiemi sposobami dążą do wymazania ze swej przeszłości poprzedniej działalności politycznej i wybicia się tą drogą na powierzchnię życia społecznego i politycznego. Eksperymenty obierania tych ludzi na stanowiska wójtów, prezesów najrozmaitszych organizacyj — nie dały żadnych pozytywnych wyników, lecz obudziły w tych ludziach wrodzony tupet i zdolność nabytą wiekami, do dyskontowania pracy innych ludzi, w pierwszym rzędzie nauczycieli. Nie dziw wtedy, że taki wójt lub prezes, nie mający żadnego posłuchu i poważania wśród szerokich mas włościaństwa w zarodku paraliżuje pracę społeczną i kulturalną nauczycielstwa. Przykłady gospodarowania własnym majątkiem, niezaradność w sprawach materjalnych, setki hektarów ziemi leżącej odłogiem, rabunkowa gospodarka leśna lub rybna, niezapłacone podatki, olbrzymie długi, niepochlebna działalność za „starych, dobrych czasów" — doszczętnie dyskwalifikują takiego prezesa lub wójta w oczach naszego chłopa.

Druga plaga nauczycielstwa, to najrozmaitsi „przedstawiciele" wydawnictw książek, widowisk, portretów i t. p. Wspomniane na wstępie czasopismo nauczycielskie nazywa ich wprost szantażystami. Powołując się na autorytet państwa, Marszałka Piłsudskiego, czy to poszczególnych osób lub organizacyj, tacy przedstawiciele wprost terroryzują nauczycielstwo. Natury słabsze, obawiając się, ażeby nie trafić

do grona antypaństwowców, prenumerują te lub inne wydawnictwa i w konsekwencji płacą za nie... z własnej kieszeni... Przykładów mamy moc, nie jest nawet wolny od tego teren Wilna. Bezczelność tych jednostek nawet dochodzi do tego, iż żądają od kierowników pisemnego stwierdzenia odmownego załatwienia propozycji takiego komiwojażera.

Poruszyliśmy sprawy dobrze znane nauczycielstwu. Wymagają one jednak szerszego oświetlenia i omówienia. Naszem zadaniem jest zajęcie zdecydowanej postawy wobec „dyskonterów" pracy nauczycielskiej i „myśliwych" na kieszeń nauczycielską.

Koleżanki i Koledzy! Zwracamy się do Was z prośbą, może raczej z żądaniem, by wszelkie zjawiska, rzeczy i tematy, o których wstydliwie się milczy, były podawane do wiadomości Redakcji „Spraw Nauczycielskich". Chodzi tylko o jedno, by wszelkie fakty były sprawdzone i traktowane objektywnie, a bądźcie pewni, że sprawy te znajdą należyte oświetlenie w dziale pod tyt. *„To o czem się nie mówi"*.

Wiemy dobrze, że takich faktów na terenach nagromadziło się moc. Należy je zebrać i w interesach własnych i Organizacji przesłać nam. Wiemy zgóry, że będą to nowiny smutne i goryczą zaprawione. Jednak milczeć o nich nie mamy prawa. Stałe naświetlanie tych faktów bezwątpienia przyczyni się do oczyszczenia zatrutej atmosfery, a co za tem idzie — ułatwi nam pracę w terenie nad pomnożeniem dóbr kulturalnych oraz przyczyni się do naszej zwartości organizacyjnej.

W. Dziubiński.

W sprawie próby charakterystyki dziecka z Wileńszczyzny.

Sekcja Pedagogiczna przy Oddziale Grodzkim Z. N. P. w Wilnie, podejmując opracowanie charakterystyki dziecka wileńskiego — zarówno miejskiego jak i wiejskiego — zaprasza tą drogą Szan. Koleżanki oraz Kolegów do współpracy nad powyższem zagadnieniem. Aby zebrać materjał jak najbogatszy, podajemy poniżej w streszczeniu najważniejsze momenty, na poznaniu których szczególnie nam zależy. Będziemy bardzo wdzięczni Szan. Koleżankom i Kolegom, jeśli prześlą nam swe uwagi czy spostrzeżenia chociażby na jeden z poniżej wymienionych tematów, a z dostarczonych nam opracowań fragmentarycznych otrzymamy pożądaną całość.

Wszelkie z poniżej wymienionych tematów spostrzeżenia wraz z ewent. uwagami, chociażby nawet kilkuwierszowemi, zechcą Szan. Koleżanki i Koledzy przesłać— indywidualnie czy zbiorowo — pod adresem Przewodniczącego Sekcji Kol. M. Mituły w Wilnie Seminarjum Nauczycielskie, ul. Ostrobramska 29, podając na marginesie numer kolejny opracowanego wzgl. opracowanych tematów.

Do przesyłanego nam materjału należy dołączyć imię i nazwisko jak i miejsce zamieszkania (także gmina, czy miasto oraz powiat) autora.

SPIS POSZCZEGÓLNYCH TEMATÓW.

1) Zwięzła charakterystyka środowiska geograficznego i społecznego, w którem dzieci wzrastają. Stosunki geograficzne: równiny, niziny, wzgórza, bagna, jeziora, puszcze; rolniczy, czy także i przemysłowy charakter produkcji i jaki; wysoki lub niski poziom kultury materjalnej; stan oświaty, stosunki narodowościowe; wyznaniowe i t. d.

Warunki higjeniczne domu i otoczenia najbliższego. Przeciętna ilość ubikacyj mieszkaniowych, liczba członków rodziny, mieszkających wspólnie, czy dzieci sypiają osobno, czy mieszkanie zdrowe, schludne, słoneczne, oświetlenie ich jak i urządzenie.

2) Stosunki gospodarcze i kulturalne rodziców. Jak ujawnia się wpływ wychowawczy domu, czy dziecko przychodzi do szkoły czyste i schludnie ubrane, czy można zauważyć dodatni wpływ domu pod względem form zachowania się dziecka, pod względem jego zainteresowań naukowych, artystycznych (teatr), technicznych, rolniczych i t. p.

3) Czy dziecko pomaga w pracy rodzicom, kiedy i jak często, względnie czy zarobkuje poza domem i w jaki sposób.

4) Otoczenie dziecka poza szkołą (dorośli, starsza młodzież, rówieśnicy — czy zaznacza się wpływ i jaki tego otoczenia).

5) Ogólny wygląd rozwoju fizycznego dziecka. Budowa ciała i typ antropologiczny. Ogólna postać: wysmukła, budowa wąska albo przysadkowata, krępa, niska lub wysoka, budowa silna, o harmonijnych lub nieharmonijnych proporcjach ciała. Barwa oczu i włosów. Twarz okrągła, czy wydłużona, krótka, średnia, długa, kości policzkowe wystające lub nie występujące. Nos wąski, średni lub szeroki (skrzydła nosowe). Szpara oczna prosta lub ukośna. Fałda mongolska jest lub niema. Kształt włosów: proste, faliste, kędzierzawe. Głos niski czy wysoki, szorstki czy gładki, dźwięczny i t. p.

6) Na jakie choroby zapada dziecko w wieku przedszkolnym i w ciągu okresu szkolnego. Czy choroba pozostawia pewne ślady (bóle głowy, skłonność do przeziębienia się, nerwowość i t. p.).

7) Jaki jest stan jego zmysłów, w szczególności wzroku i słuchu? Czy ewent. anormalność tych zmysłów, wpływa ujemnie na pracę dziecka w szkole?

8) Czy uprawia jakieś nawyki ujemne lub chorobliwe (ogryzanie paznokci, dłubanie w nosie, skurcze twarzy, bujanie nogami, tendencje niszczycielskie, żarłoczność, wrażliwość smakową, nerwowy płacz i t. p.).

9) Czy nauka szkolna męczy zbytnio i wyczerpuje dziecko i jak się do niej ustosunkowuje.

10) Poczucie własnego ja. Czy okazuje pewność siebie, czy śmiały i ambitny, czy też onieśmielony, wstydliwy, szukający opieki i otuchy? W jakim stopniu okazuje zdolność panowania nad sobą?

11) Ocena własnych prac. Czy ujawnia krytycyzm, czy się też przecenia — czy zdolny do samokontroli — czy się łatwo zadowala osiągniętemi wynikami?

12) Egoizm i altruizm. Czy pomaga drugim, czy się dzieli z drugiemi, czy też okazuje zachłanność i miłość własną — czy podatny wpływom wychowawczym pod tym względem?

13) Stosunek do rodziców i rodzeństwa. Czy dziecko posłuszne, przywiązane, czy też obojętne w stosunku do rodziców? Czy w stosunku do rodziców zgodliwe, czy też kłótliwe, zazdrosne i t. p.?

14) Stosunek uczni do organizacyj i samorządu szkolnego. Czy poddaje się jego zarządzeniom, czy też rozluźnja spoistość grupy uczniowskiej? Czy współdziała w utrzymaniu porządku? Jaki jest jego stosunek do kolegów? Czy okazuje inicjatywę, czy się wysuwa na plan pierwszy w zabawach, w nauce? Czy w stosunku do nauczyciela otwarty i szczery, śmiały, czy też przeciwne ujawnia cechy? Stanowisko jego wobec L. O. P. P., L. M. i K., P. W., Czerwonego Krzyża.

15) Stosunek ucznia do obcych ludzi, duchownych, policji, wojska, Korpusu Ochrony Pogranicza, lekarza, kupca, a wreszcje i płci drugiej.

16) Stosunek do świata roślinnego i zwierzęcego. Na podstawie obserwacji podać, czy uczeń chętnie cierpliwie i wytrwale zajmuje się hodowaniem zwierząt (lub łapaniem wzgl. polowaniem) i pielęgnowaniem roślin, oraz jakie tu ujawnia uczucia. Jak się obchodzi z rzeczami własnemi i cudzemi, naprz. z urządzeniem szkolnem, gminy, miasta i t. p.?

17) Stosunek do pracy. Czy chętnie pracuje, z zamiłowaniem, sumiennie i wytrwale? — Jak się zachowuje wobec nasuwających się trudności? Czy ujawnia uczucia w związku z wykonywaniem prac?

18) Życie uczuciowe. Czy uczeń wrażliwy jest na piękno poezji, muzyki, sztuki plastycznej, przyrody? *Czy ujawnia wzruszenie bohaterskie, narodowe, obywatelsko-państw., religijne, humanitarne i t. p.?* Czy okazuje ciekawość intelektualną, czy często stawia zagadnienia i z jakiej dziedziny? Czy jest oszczędny, czy ma oszczędności jakieś i t. p.

19) Sprawność cielesna. Czy odznacza się ruchami skoordynowanemi, zręcznością i szybkością ruchów? Czy posiada poczucie rytmu ruchów? Czy postać jego zgrabna i postawa opanowana, czy też cechuje go niedbałość i nieudolność? Czy lubi ćwiczenia cielesne, sporty i taniec? Czy chętnie zajmuje się robotami ręcznemi i czy pod tym względem ujawnia specjalne uzdolnienie, naprz. do rysunków, modelowania, kartoniarstwa, obróbki drzewa i t. p.

20) Rozwój mowy. Czy ma odpowiednią dykcję, czy wymawia czysto i wyraziście, czy dobrze akcentuje, czy też ma pewne braki w technice mówienia? Czy mówi chętnie i dużo, czy też powściągliwy w mówieniu? Jaki posiada zasób słownikowy — przeciętny, bogaty czy ubogi? Czy chętnie posługuje się wyszukanemi i obcemi wyrazami? Jakie popełnia najczęściej błędy językowe i pod wpływem których języków obcych (jęz. litewskiego, białoruskiego, rosyjskiego, łotewskiego, żargonu i t. p.)?

21) Czy potrafi zdać sprawę ze swych spostrzeżeń w sposób jasny, trafny i płynny, ścisły i rzeczowy — ustnie i pisemnie? Czy jest zwięzły w formułowaniu swych myśli, czy go cechuje pewna oryginalność i twórczość w wyrażaniu się?

22) Zabawy dziecka. Czy ujawnia pomysłowość w zabawach i konstruowaniu zabawek? Czy szybko orjentuje się w prawidłach zabaw? Czy oddaje się pewnym zabawom przez czas dłuższy, czy też często zmienia zabawy? Jakie uprawia zabawy (jeśli są mniej znane, opisać je szczegółowo) i którym z nich daje pierwszeństwo?

23) Technika i jakość pracy. Jak pracuje — prędko, czy powoli — gruntownie czy powierzchownie? Czy zachowuje w pracy równomierność pod względem

jakości i tempa, czy też zauważyć można znaczne wahania? Czy w pracy jest samodzielny i produktywny, czy też naśladuje i korzysta z pomocy drugich? Czy pracuje planowo i systematycznie, czy ma w należytym porządku materjały i pomoce naukowe?

24) Czytanie i zdawanie sprawy. Jak uczeń czyta — biegle, z należytą modulacją, ze zrozumieniem treści? Czy łatwo się uczy na pamięć wierszy i słówek? Czy umie jasno, logicznie i rzeczowo zdać sprawę z przeczytanego tekstu, ze swych obserwacyj naprz. obrazu, zjawiska, doświadczenia i t. p.? Czy w sprawozdaniach (opowiadaniach) swych jest zwięzły, czy rozwlekły, czy gubi się w szczegółach?

25) Znajomość ortografji. Czy uczeń przyswoił sobie poprawną ortografję? Jakie popełnia najczęściej błędy ortograficzne i jak tłomaczyć je sobie? Czy umie zastosować prawidła ortograficzne, gramatyczne, stylistyczne i interpunkcyjne.

26) Biegłość w rachunkach. Czy odznacza się pamięcią liczb? Jaką wykazuje biegłość w rachunku pamięciowym i mechanicznym. Czy uprawia zdolność w samodzielnem układaniu zagadnień rachunkowych i w ich rozwiązywaniu? Czy odznacza się pewną pomysłowością i wynalazczością w rozwiązywaniu zagadnień rachunkowych.

27) Znajomość przedmiotów naukowych i zainteresowania. Czy w odpowiedziach swych i w dyskusji jest ścisły, czy okazuje znajomość rzeczy i stosunków? Czy posiada ugruntowane wiadomości z dziedziny przyrody, geografji i historji, stosunków gospodarczych i społecznych? Czy się odznacza pamięcią nazw, liczb i dat, czy dobrze orjentuje się w terenie i na mapie? Czy samodzielnie obserwuje zwierzęta i rośliny? Czy gromadzi zbiory? Czy interesuje się temi przedmiotami i czy żywy bierze udział w nauce? Jakie wogóle specjalne zainteresowania ujawnia uczeń, naprz. czy w zakresie języka, rysunków, robót ręcznych, techniki, muzyki i t. p.

Uwagi ogólne: Charakterystyka powinna zawierać wszystkie te i tylko te cechy, które są wspólne większości dzieci regjonu wileńskiego.

Indywidualne zaś sylwetki nie powinny przesłaniać obrazu zbiorowego. Pozostawione jest do uznania piszącego załączenie paru indywidualnych cech sylwetek na poszczególne tematy, o ile ostatnie reprezentują skrystalizowany typ regjonalny.

Front i... afront.

Modne są obecnie hasła: „Frontem“ do... i t. d., (wykończenie dowolne). Zelektryzowane takiem hasłem społeczeństwo zwraca się na skrzypiących zawiasach litości, lub na wybuchowym materjale zapału — twarzą do wskazanego objektu, frapującego w danej chwili uwagę ogółu — i — wpada w zachwyt na obstalunek. Każdy front jednak ma automatycznie i swój a — front, czyli plecy wraz z ich całkiem nieparlamentarnym parterem i to jest, niestety, złą stroną frontu (Światowid jako ideał frontowych haseł dawno wyszedł z biegu). Społeczeństwo wpatrzone w błyszczący na „froncie“ punkt zapomina o... plecach, za któremi pozostaje wiele ciekawych, usuniętych w cień zagadnień. Powstają t. zw. „światłocienie“, w których

wylęgają się różne komplikacje „frontowych“ haseł. Tak np. w swoim czasie podrzuciło społecznością płci mięszanej hasło: „Frontem do bezrobocia“! — więc mechanicznie, plecami do pracy. (W tym właśnie czasie w cieniu pleców zaharowanym urzędniczynom obcięto pobory á conto... — bezrobocia!). Następne hasło gryzące w ambicję narodowo-wodną uświadomionej pod względem homeopatji jednostki to: „Frontem do morza“ — oburzone tem góry odpowiadają równowartościową siłą zgromadzonych w morzu bałwanów i — jest powódź! — Dalej: hasło „Frontem do wsi“ — i pociągi podmiejskie, domykane kolanem przez zalatanych konduktorów załamują się od ciężaru letników, dla których się wieś zaczyna i kończy w promieniu kilkudziesięciu kilometrów od dużego miasta, a ilustruje się krówką na trawce, mleczkiem nie podpłukanem wodą; wieś to lud, rozradowany faktem, że „front“ nań patrzy, postrojony w świąteczne szmatki; to barwne serje różnych pseudo—wesel scenicznych, dożynek, lub odtańcowywanych hucznie a buńczucznie krakowiaków na eksport. Na tem się kończy wieś, której napatrzywszy się dosyta i obdarzywszy oklaskami, zgodny front zwraca się twarzą ku nowym hasłom, pozwalając podziwiać swe podplecy tak niedawno jeszcze entuzjastycznie oglądanemu objektowi.

Tymczasem ta szara, właściwa wieś, nie wabiąca barwnością życia, raczej odpychająca ciężkim zaduchem nędzy od której niesie „denaturką“ albo sacharyną, ci kresowi wieśniacy przycupnięci za górami, za lasami — niechże sobie radzą sami! Dostali nauczyciela na dokładkę do rozkoszy życia i tak niech już sobie nawzajem ubłękitniają codzienny jego bieg. „Front“ do ich perypetyj nie dotrze, a jednak czy nie wartoby było raz uczciwie zajrzeć co się dzieje za chróścianym płotem „tutejszych“ ludzi?

Nie chodzi mi tu o „naczynie poważne“ pełne nieoczekiwanych możliwości — czyli nauczyciela, on już rzewnie opłakał hasło: „Frontem do szkoły“, które podniosło kontyngent możliwości pedagogicznych o kilka dziesiątków głów w izbie szkolnej. On, biedny, wołał, że przy czterdziestce w klasie nie da rady! — front mu pokazał, że i przy osiemdziesiątce pociech ciągnie! — jeszcze jak! — taka wieża z kości (zwłaszcza po ostatnim przegrupowaniu coraz łatwiej je zobaczyć) — wytrzyma! — jeszcze, ciągnąc wózek obowiązku na który życzliwa dłoń „frontu“ wciąż nowy ciężarek dociśnie — pośpiewuje sobie uciesznią piosenkę: „Cierp, ciało, kiejś na pochodnię oświaty poleciało“. Czasem się mocniej nosem podeprze: „keep smiling“ — i ruszaj dalej!.

Chodzi właśnie o ten główny towar na wózku, który według kukuryko-patrjotycznych haseł wabi się szumnie „przyszłością narodu“. Jeśli ta przyszłość ma być wielką w czasie przyszłym niechże się nią uczciwie zainteresuje teraźniejszość, niech nie zostawia samotnie zadyszanego przy pracy budzenia Wielkiej Polski na kresowej wsi— nauczyciela.

Utytułowany wielkością zapleśniałych godności dwór za wysoko patrzy, żeby mógł dojrzeć u swych wielkopańskich stóp coś tam szamocącego się w codziennym kieracie. To „coś“ tymczasem wpada na najdziksze pomysły, dokonywuje wprost cyrkowych sztuk, żeby wpatrzoną w siebie gromadę szkolną przekonać, że Polska naprawdę nie kończy się ani za tem kartofliskiem, z którego wczoraj właśnie wykopywano ziemniaki, ani za tym lasem, pod który się bydło na paszę gna, a nawet, ho, ha! — ciągnie się jeszcze porządny kawał dalej za miasteczko, z którego tato co poniedziałek przywozi wymarzoną i wymiętą w wozie bułkę aż za pięć groszy! — Nauczyciel wmawia wytrwale, posługując się całym „aparatem“ lekcyj i całym swoim autorytetem, dziecko doskonale „maskuje“, że rozumie i udaje, że wierzy w ten opisywany ogrom państwa Polskiego, odwzorowywuje za nauczycielem bez oddźwięku uczuciowego ziemie polskie z mapy, której i dorosły człowiek, jeśli nigdy w życiu nie wyjrzał poza granicę swojej okolicy, napewno nie rozumie należycie — a cóż mówić o dziecku? — Jest ogromna różnica między pozornem rozumieniem mapy i opieraniem jej wiarogodności na przysłowiowem „słowie honoru“, a odczuwaniem jej, — a dla dziecka wiejskiego, jak dotychczas, mapa pozostanie zawsze małym arkuszem pokolorowanego dziko papieru, w którym według chęci nauczyciela i dla świętego spokoju uzna ziemię, („też coś? — żeby ziemia zmieściła się na takim kawałku, jakaż ta Polska jest?“ — skutek rocznego kreślenia planów, mierzenia, wycieczek „na najbliższym terenie“ i t. p. sztuczek pedagogicznych nakazanych programem). Nigdy „symboliczne“ obrazy od gór do morza nie zastąpią się obrazami odczutemi faktycznie, osobistemi wrażeniami i wspomnieniami, bo i skądże?— a to przecież takie łatwe! Tylko gdyby odpowiednie czynniki chciały chcieć. Organizują się przecież różne kolonje dla dzieci proletarjatu miejskiego, o który się troszczą wszelakiego odcienia związki, stowarzyszenia i partje, a na straszliwy proletarjat wiejski, borykający się z nędzą za efektownym parawanikiem pięknego (z daleka) kawałka własnego gruntu — nie zwraca się uwagi. A gdyby tak dziatwę

ze wsi kresowych przeflancować na tydzień choćby do takich kolonij letnich, gdyby ją tam zetknąć z żywym krakowiakiem i góralem i z ich prawdziwą gwarą, nie z taką wykoszlawioną w stereotypowych obchodach i komedyjkach (połączonych z niemi automatycznie); gdyby tak dziecko z najzapadlejszej wsi dotknęło własnemi oczami barwnych obrazów ziemi polskiej, a ilością przewędrowanych kilometrów, choć z okna wagonu, zmierzyło Jej wielkość. Jakżeby inaczej rozmawiało z mapą!

Organizują się wprawdzie wycieczki szkolne, ale „dotykają" one tylko małą garstką wybrańców losu, która wypada aż do najbliższego, większego miasta o tym samym odcieniu regjonalnym, w którym przebywa dziecko. To już nieźle, ale jeszcze nie dobrze. Wyruszają w świat dzieci szkół wyżej zorganizowanych, lub dzieci zamożniejsze, które mają szanse życiowe zobaczenia kiedyś większej połaci kraju, a te z najdalszych kątów? — z małych, przycupniętych wiosek? — Siedzą, jak rośliny, które rosną, okwitają i giną wciąż na tym samym kawałku ziemi.

Organizują się przecież ku zabawieniu dzieci między 30—50 rokiem życia „pociągi — niespodzianki", „campingówki", „narto—bridg'e" i t. p. ostatnio nawet kolej urządziła bezpłatną przewózkę prawdziwych dzieci w ciągu kilkunastu dni. Czyby się nie dało tę inowację zastosować w ostatnim miesiącu nauki szkolnej, (druga połowa maja i pierwsza czerwca), kiedyby właśnie zgrupowane jeszcze w szkole dzieci wiejskie mogły skorzystać z tej „szalonej okazji" i może jedyny raz w życiu dotknąć tej osłuchanej w opowiadaniach Wielkiej Polski własnemi oczami. Taka wędrówka małych ludków wprowadziłaby wentylację do najzapadlejszych kątów. Nie wiem, czy tak ruszona z miejsca młoda wieś pchnęłaby za sobą „na nowe tory bryłę świata" w najkrótszym czasie — wiem zato, że nie wyrastałoby z niej otłukujące się przez całe życie między miejskimi „cwaniakami" przysłowiowe „Jasie zielone ucho", że przeciąg powstający od takiej wędrówki przewietrzyłby w krótkim czasie i w najgłębszych zakątkach wsi pokutujący tu wciąż jeszcze zaduch niewoli i że wreszcie — na najkrótszą metę obrazek: biedny, zaharowany nauczyciel wiejski nie rozpoczynałby corocznie nawiązywania „bezpośredniego kontaktu" z pierwszym oddziałem aktualną i tragiczną piosenką: „Dziad przemówił do obrazu"!.

Marja Ławrukiańcówna.

RECENZJE.

Wiącek St., Wiwczaruk A., Karpowicz A. — Praca w klasie pierwszej szkoły powszechnej. Przewodnik metodyczny dla nauczycieli.

Wiącek St., Wiwczaruk A., Karpowicz A. Praca w klasie drugiej szkoły powszechnej. Przewodnik metodyczny dla nauczycieli.

W związku z realizacją nowych programów ukazało się już sporo wydawnictw, z pośród których gruntownością opracowania i rozmiarami wyróżniają się dwie książki Wiącka St., Wiwczaruka i Karpowicza A., p. t. **„Praca w klasie pierwszej szkoły powszechnej"** i **„Praca w klasie drugiej szkoły powszechnej"**. Jest to wydawnictwo Gebethnera i Wolffa.

Już sama metryka tych książek świadczy, że autorzy bardzo drobiazgowo i wnikliwie postawione sobie zagadnienie opracowali i dali Nnauczycielstwu nietylko dokładną interpretację programu, ale i bardzo cenny materjał metodyczny w odniesieniu do nauczania w klasach młodszych.

Każda z książek zawiera w pierwszej części rozważania ogólne o organizacji pracy w klasach pierwszej i drugiej, opartej na zasadzie koncentracji, jako najbardziej dostosowanej do nowych programów. Autorzy w sposób jasny i zwięzły przedstawiają istotę zasady koncentracji i uzasadniają, dlaczego zdecydowali się na oparcie pracy w klasach pierwszej i drugiej na tej zasadzie, jako formie pośredniej między systemem przedmiotowym a nauczaniem łącznem.

W części drugiej, poświęconej zagadnieniom praktycznym, znajdujemy przydział materjału naukowego, do poszczególnych cykli, których i w jednej i w drugiej książce znajdujemy po 10. Każdy z tych cykli rozbijają autorzy na ośrodki tygodniowej pracy. Cykle w pojęciu autorów są to jak gdyby tematy naczelne, które przez pewien okres czasu opracowuje się w klasie, przerabiając jednocześnie i materjał programowy z różnych przedmiotów nauczania. Dobór owych tematów naczelnych jest ściśle związany ze zjawiskami zachodzącemi w przyrodzie, z pracą ludzi i uroczystościami. Przytoczymy je z książki, poświęconej klasie drugiej: I. Powitanie szkoły, II. Rodzice nasi pracują w domu, w polu i w lesie, a my im pomagamy. III. Jesienne święta. IV. Szykujemy się do zimy. V. Idą święta. VI. Bo to teraz straszna zima.. VII. W marcu, jak w garncu. VIII. Jest już wiosna. IX. W maju, jak w gaju... X. Po rocznej pracy. Każdy z cykli dzieli się na ośrodki pracy tygodniowej. Oto np. w cyklu III „Jesienne święta". mamy następujące ośrodki tygodniowej pracy:

1. O pracy dla innych.
2. Na cmentarzu. O zasłużonych Polakach.
3. Święto Niepodległości.

Układ części praktycznej (drugiej) książki jest następujący: najpierw autorzy podają charakterystykę pracy szkolnej. związanej z danym tematem; wykazują w sposób żywy i plastyczny, jaką myślą przewodnią winna być przepojona praca w szkole w różnych okresach, pokrywających się według koncepcji autorów z cyklami; następnie podają przydział materjału naukowego do danego cyklu.

Trzecim punktem jest najczęściej przydział materjału naukowego do poszczególnych ośrodków tygodniowych. W niektórych cyklach spotykamy nawet przy-

dział materjałów na poszczególne dnie i lekcje. Autorzy chcieli w ten sposób wykazać, jak należy organizować sobie pracę w szkole i jak można korzystać z ich Przewodnika. Przydział materjału jest zrobiony starannie i pracowicie.

Częścią ostatnią są wskazówki metodyczne, związane z realizowaniem zamierzonego materjału naukowego na pewien okres czasu i z występującemi tam zagadnieniami dydaktycznemi.

Od Redakcji: Dalsze recenzje i odpowiedzi Redakcji, z powodu braku miejsca, zamieścimy w numerze następnym.
